Epistemologías de la didáctica

Sentido y aplicaciones en las prácticas investigativas y de enseñanza

Alejandra Dalila Rico Molano
Editora académica

ediciones USTA

Epistemologías de la didáctica: sentido y aplicaciones en las prácticas investigativas y de enseñanza

Epistemologías de la didáctica: sentido y aplicaciones en las prácticas investigativas y de enseñanza

Alejandra Dalila Rico Molano
Editora académica

ediciones USTA

Rico Molano, Alejandra Dalila

Epistemologías de la didáctica: sentido y aplicaciones en las prácticas investigativas y de enseñanza/Alejandra Dalila Rico Molano, [y otros seis autores]; Editora académica, Alejandra Dalila Rico Molano, Bogotá: Ediciones USTA, 2020.

151 páginas

Incluye referencias bibliográficas e índices de autores onomástico y temático

ISBN: 978-958-782-393-6
E-ISBN: 978-958-782-392-9

1. Filosofía de la educación 2. Sociología del conocimiento 3. Métodos de enseñanza 4. Pedagogía -- Enseñanza 5. Teoría del conocimiento. 6. Epistemología de la pedagogía 7. I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 370.12 CO-BoUST

© Alejandra Dalila Rico Molano, Carmenza Sánchez Rodríguez, José Duván Marín Gallego, Luis Alfonso Ramírez Peña, María Mercedes Civarolo, Sofía Picco, Ginna Constanza Méndez Cucaita, autores, 2020
© Alejandra Dalila Rico Molano, editora académica, 2020

© Universidad Santo Tomás, 2020

Ediciones USTA
Bogotá, D.C., Colombia
Carrera 9 n.º 51-11
Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
http://ediciones.usta.edu.co

Corrección de estilo: Alejandro Molina
Diagramación: Myriam Enciso Fonseca
Montaje de cubierta: Yully Cortés
Impresión: DGP Editores S.A.S.

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-393-6
E-ISBN: 978-958-782-392-9
Primera edición, 2020

Universidad Santo Tomás
Vigilada Mineducación
Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia
Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: https://repository.usta.edu.co/

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Contenido

Presentación 9

Introducción: el arte de enseñar como foco de estudio de la didáctica 11
Alejandra Dalila Rico Molano

Algunas distinciones sobre la educación, la pedagogía y la didáctica 17
Carmenza Sánchez Rodríguez

Hacia la construcción de la didáctica mediante una concepción epistemológica y metodológica psicogenética 39
José Duván Marín Gallego

Epistemología o hermenéutica en la didáctica de las ciencias sociales 63
Luis Alfonso Ramírez Peña

La didáctica y sus referentes teórico-epistemológicos: campo de estudio y producción de conocimiento. ¿Neurodidáctica? Nuevos aportes para la agenda didáctica 81
María Mercedes Civarolo

Reflexiones acerca de la actualidad de la didáctica 101
Sofía Picco

Epílogo
Distinción del campo de estudio de la didáctica con respecto a la educación y la pedagogía 127
Ginna Constanza Méndez Cucaita

Glosario 135

Sobre los autores 141

Índice temático 145

Índice onomástico 149

Presentación

Este proyecto editorial tiene como finalidad profundizar en el concepto de *didáctica* desde cuatro ejes, partiendo de la reflexión epistemológica. El primero se refiere a las tesis y desarrollos conceptuales de la didáctica. El segundo hace hincapié en las prácticas de enseñanza, como foco de discusión de la didáctica. El tercero se centra en la investigación didáctica en la educación. El cuarto se enfoca en las nuevas perspectivas de la didáctica. El desarrollo de estos ejes es la apertura para el debate sobre las tendencias, los saberes, las prácticas y las investigaciones de la didáctica en escenarios educativos, desde la básica primaria y media hasta la educación superior.

Los aportes comprendidos en este libro le permiten conocer al lector sobre nuevas posturas de la didáctica en contextos escolares. De esta manera se abordan cinco miradas construidas por investigadores en el tema. El primer capítulo, "Algunas distinciones sobre la educación, la pedagogía y la didáctica", se encuentra dentro del segundo eje: "Las prácticas de enseñanza como foco de discusión de la didáctica", abordado por la autora con base en el reconocimiento y la distinción entre la educación, la pedagogía y la didáctica, para consolidar el análisis desde la diferencia existente entre el objeto de estudio, los problemas y las maneras teóricas de entender estas tres ramas del conocimiento.

El segundo capítulo, titulado "Hacia la construcción de la didáctica bajo una concepción epistemológica y metodológica psicogenética" se encuentra vinculado al primer eje: "Tesis y desarrollos conceptuales de la didáctica". El autor desarrolla tres partes en este *paper*. La primera tiene que ver con los desarrollos conceptuales de la didáctica. La segunda hace un abordaje de la didáctica como disciplina o ciencia y las posibilidades de hacer investigaciones desde ella. La tercera

presenta el análisis de los soportes epistemológicos y las metodologías requeridos para realizar investigación didáctica.

En el capítulo titulado "Epistemología o hermenéutica en la didáctica de las ciencias sociales", fundamentado en el tercer eje: "La investigación didáctica en la educación", el autor analiza algunas propuestas desde la hermenéutica para darle un giro epistemológico a la didáctica y reconocer los distintos modos de conocer y comprender la enseñanza.

El capítulo cuarto, "La didáctica y sus referentes teórico-epistemológicos: campo de estudio y producción de conocimiento. ¿Neurodidáctica? Nuevos aportes para la agenda didáctica", está enmarcado en el cuarto eje: "Las nuevas perspectivas de la didáctica", ya que comprende el análisis de los desafíos y cambios que transversalizan la sociedad de la información y que permiten reconocer nuevos debates, preguntas y aportes teóricos de lo que la autora llama "nueva agenda para la didáctica", la cual tiene como punto central la "buena enseñanza".

Finalmente, el quinto capítulo, "Reflexiones acerca de la actualidad de la didáctica", se encuentra vinculado al eje sobre las prácticas de enseñanza como foco de discusión de la didáctica. La autora parte de un análisis de la didáctica general, que tiene en cuenta las experiencias y retos locales que se han desarrollado en Argentina. Esta situación se va transformando en la apertura de la discusión para establecer la necesidad de proponer teorías y reflexiones de la didáctica en los países latinoamericanos. Por otra parte, la autora considera relevante abordar los postulados normativos que acompañan la didáctica para la constitución de las buenas prácticas de enseñanza.

Con este libro se aspira a profundizar y ampliar las construcciones discursivas sobre la didáctica, especialmente en la conceptualización, las tendencias recientes sobre la investigación en didáctica y las nuevas aperturas para sus abordajes en escenarios educativos. De esta manera, aquí se hace referencia de la didáctica con que se enseña, de las maneras como se vuelven práctica las teorías de la didáctica y los efectos en la enseñanza de las disciplinas.

Introducción: el arte de enseñar como foco de estudio de la didáctica

La propuesta que condensa el libro *Epistemologías de la didáctica: sobre su sentido en las prácticas investigativas y de enseñanza* tiene que ver con los modos de pensar la didáctica y sus aplicaciones en contextos disciplinares, pedagógicos, escolares y de formación de personas. Por esa razón, el objeto de estudio es analizar las epistemologías de la didáctica para la comprensión en contexto de sus modos y sentidos de su abordaje práctico y teórico.

De este modo, el lector se encontrará con cinco posturas interconectadas entre sí, y, a su vez, independientes en su método, metodología y enfoque de referirse a la didáctica. Estas cinco líneas de acción son sugerentes para la investigación, profundización y discusión en este campo, el cual está reconfigurándose con las nuevas dinámicas que se presentan en los contextos en donde hace presencia el binomio enseñanza y aprendizaje. Es así que los autores parten de tres pilares para proponer nuevos trayectos en el conocimiento de la didáctica. En primer lugar, sus construcciones teóricas parten de la formulación de proyectos de investigación articulados con los ejes medulares de los grupos de investigación en donde realizan sus pesquisas. En segundo lugar, se destaca la indagación epistemológica sobre la didáctica y su respectivo análisis, lo cual permite dinamizar el proceso entre las configuraciones prácticas y las fuentes teóricas sobre el discurso de la didáctica en diferentes escenarios de investigación educativa y pedagógica. En tercer lugar, se distinguen las propuestas en torno a la

investigación en didáctica, que emergen después la construcción de trayectos epistemológicos y metodológicos, las discusiones en espacios académicos y la creación de productos que resalten la reflexión sobre las apuestas didácticas y el vínculo que sucede con las prácticas docentes, pedagógicas e investigativas, que puedan resultar de las pesquisas realizadas.

Este es el camino para llegar a la presentación de este libro, que parte de la maduración de procesos de investigación y discusiones colectivas que permitieron organizar ideas, métodos y posturas sobre la didáctica y su epistemología. A partir de ello surgen estas disertaciones que posesionan esta maduración de discursos en un material de profundización y estudio para las diferentes ciencias de la educación. De modo que para ampliar epistemológicamente lo concerniente al estudio de la didáctica, a continuación se desarrollan algunos postulados que permiten la inmersión y el entendimiento sobre este resultado de pesquisas de este campo.

Los trazos preliminares de la didáctica

La enseñanza como el objeto de estudio de la didáctica se aborda de acuerdo con diversos modos: desde las concepciones epistemológicas propiamente dichas, partiendo de las teorías clásicas de Comenio, Herbart y Dewey. El primero concentra su atención en el maestro como dueño único de la enseñanza, que plantea un modelo clásico en el que se organizan, seleccionan e imparten unos conocimientos a sus estudiantes, quienes los aprenden sin reparo alguno. El segundo, de cierto modo, comparte las ideas de Comenio al proponer una enseñanza transmisiva y receptora, en la cual la memoria es el motor para aprender, con base en el seguimiento de instrucciones para obtener los aprendizajes. Con Dewey, por su parte, es posible que el "modelo" clásico haya tomado otros rumbos. Este pensador y pedagogo partió de la idea de pensarse la enseñanza desde las necesidades del estudiante, con el fin de comprender la didáctica como el método para estructurar actividades escolares que sean importantes para la vida y no únicamente para el escenario escolar y áulico.

Otra forma de plantear la didáctica es a partir las perspectivas actuales para comprender la enseñanza. Aquí se parte de algunos de los postulados de Dewey y su forma peculiar de ahondar en la enseñanza, quizás pensado como un proyecto de vida para el alumno, más que de escuela. Esto hace ver la didáctica desde posturas como las que plantean Rogers y Morín. El primero parte de establecer una didáctica humanista, abordada gracias al deseo de saber y comprender. El docente es quien orienta su enseñanza desde una perspectiva abierta, crítica, optimista y constructora de saberes conectados con el entorno del estudiante. El segundo dimensiona una enseñanza para la vida, consagrada en la conexión directa con el entorno y los acontecimientos cotidianos que vivencia el ser humano. La llama *ecoformación*, y permite un encuentro de tres lugares: la formación en contexto, la autoformación y la formación con los otros.

Al momento de identificar un problema didáctico, de acuerdo con las investigaciones que nutren la constitución y recuperación histórica del campo, se alude, según Díaz (1998, p. 8), "a estudios para construir una teoría didáctica y derivar técnicas de trabajo en el aula y estudios sobre el aula para construir una teoría de procesos de enseñanza y aprendizaje, o bien para aportar elementos para una comprensión sobre el funcionamiento de los procesos del aula". Siguiendo también esta perspectiva histórica, Litwin (2008) señala que las dimensiones que han acompañado a la didáctica a lo largo del tiempo hasta hoy, independiente de que hayan sido consideradas de manera diferente en distintos momentos, han sido el contenido y el método.

De esta manera, el tema del contenido deviene de la preocupación que adquiere particular importancia, como parte de la forma occidentalizada en que se ha asumido el conocimiento, es decir, en su carácter disciplinar. En este sentido, "tanto con respecto a las propuestas que ponen énfasis en la selección como en las que se preocupan por el orden, cabe aclarar que se consideran contenidos los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidos por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento" (Litwin, 2014, p. 48), así como las investigaciones acerca de la constitución y los desarrollos histórico-epistemológicos de las disciplinas en tanto campos delimitados de saber.

Todo lo anterior se tiene en cuenta sin desconocer los asuntos de carácter transversal a las disciplinas, como el desarrollo de diversas habilidades o competencias en los estudiantes —por ejemplo, la lectoescritura y el pensamiento crítico, entre otras—, o cuestiones relativas a la evaluación y al currículo, problemáticas y temas localizados más en una didáctica general que en una didáctica específica de carácter disciplinar. En esto último se reconocen las intersecciones, confluencias y reciprocidad que habita entre la didáctica general y las didácticas específicas. Camilloni *et al.* (2008, p. 23) consideran que la didáctica es un campo de estudio que requiere una investigación seria y comprometida, ya que en ella se encuentran otras disciplinas que parten del estudio riguroso que se realice de la didáctica general. Es decir que la generación de conocimiento en este campo parte de un microestudio de las didácticas específicas y su relación directa con la general, todo ello para concluir que ambas didácticas (general y específica) se alimentan entre sí, lo que permite el surgimiento de nuevas acciones y conocimientos entre ellas.

Por otro lado, el puente con la pregunta por la epistemología de la práctica lo tranza el supuesto de que es en el desarrollo de la práctica de la enseñanza cuando los profesores son capaces de convertir su conocimiento de la materia en conocimiento didáctico del contenido. En este sentido, y atendiendo a que la práctica es el escenario de apropiación de este orden de conocimiento, se puede establecer que la propuesta del saber profesional del profesor se centra en la idea de que este conocimiento depende, para su configuración, de una relación con el conocimiento del contenido y sobre este. De este modo, el conocimiento didáctico establece un orden de comprensión, que más que contraponer a otras apuestas investigativas, articula un elemento fundante en la práctica de la enseñanza, esto es, el conocimiento experto de la disciplina.

Carvajal (2009, p. 6) indaga por la didáctica desde el conjunto de relaciones que se establecen entre el lugar del estudiante y el maestro, lo que da como resultado el puente para la conformación de los aprendizajes. Es decir que la didáctica permite diversos medios para facilitar el aprendizaje de conocimientos, llegando a una comprensión de lo que puede ser enseñable y producir una reacción entre los estudiantes o aprendices de estos conocimientos.

Esta autora considera que la didáctica se comunica con la pedagogía, ya que ambas se interesan por la comprensión del saber y su contextualización por medio de la aprehensión de conocimientos prácticos. Todo ello aporta al binomio entre aprendizaje y enseñanza en la medida en que no solo se aprehenden conocimientos, al mismo tiempo se desarrollan procesos de investigación formativa y habilidades investigativas entre los estudiantes.

En tal sentido, el estudio de la didáctica tiene como objeto central la enseñanza, la cual Carvajal (2009) entiende como una actividad intencional, situada en un currículo, y que se manifiesta en el acto didáctico, desde la organización de unos aprendizajes, y en el acto de aprender situado en el estudiante. Quiere decir que la didáctica estudia el acto de enseñanza entrelazado con el de aprender: la enseñabilidad de un conocimiento o, mejor dicho, cómo se vuelve enseñable.

De todo esto, el principal agente que guía el acto de aprender es el maestro, quien desde su experticia y disciplina indaga por los diferentes procesos y estrategias para enseñar, manifestadas en la didáctica práctica y situada. Con base en esto, se puede precisar que no existen métodos o estrategias de enseñanza definidos, o mejores unos que otros, ya que la aplicación didáctica se debe comprender según cada contexto escolar y las condiciones sociales de los estudiantes y maestros. La didáctica es necesario particularizarla en las prácticas de enseñanza, partiendo de las bases teóricas de las didácticas general y específicas.

Un panorama general de esta obra sobre didáctica se manifiesta en varios focos de análisis que favorecen y amplían el círculo epistemológico sobre ella. De modo que a partir de estos estudios se logran evidenciar otras formas de pensar el objeto de la didáctica (la enseñanza), lo cual le da lugar al papel del maestro como buscador de nuevas alternativas interdisciplinares para volver los conocimientos enseñables.

Finalmente, haciendo alusión al término *ecoformación*, se puede decir que en esta obra epistemológica se habla de una *ecodidáctica*, en la medida en que las nuevas alternativas didácticas presentadas permiten la manifestación de otros modos de pensar este campo vinculado con la pedagogía, el currículo y la formación de maestros. Así que se parte de estudios teóricos rigurosos y prácticas de la vida en los sistemas escolares y la labor del maestro como actor y portador

de conocimientos, para hacer posible el acto de enseñar y aprender. Se considera *ecodidáctica* porque es un ecosistema que parte de los contextos; tiene en cuenta una enseñanza dirigida y autónoma tanto del maestro como de los estudiantes.

Alejandra Dalila Rico Molano

Editora académica

Referencias

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.

Díaz, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Revista Perfiles Educativos,* (80), 1-22. https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf

Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós.

Carvajal, M. (2009). La didáctica. *Fundación Academia de Dibujo Profesional*, 2-12. https://docplayer.es/132667-La-didactica-fundacion-academia-de-dibujo-profesional-margarita-m-carvajal.html

Algunas distinciones sobre la educación, la pedagogía y la didáctica*

Carmenza Sánchez Rodríguez

Este capítulo constituye el avance en el marco conceptual del proyecto "Caracterización de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y sus concepciones sobre la pedagogía, didáctica y la investigación". Aquí la indagación parte del estado actual del debate sobre estos tres asuntos para luego analizar las concepciones de los estudiantes frente a estas. Se abordan las posibles distinciones y relaciones en tres campos que parecen muy cercanos y que, algunas veces, ni siquiera se distinguen. Esta discusión surge a partir del reconocimiento de ciertas concepciones, intereses y expectativas de los aspirantes a la Especialización, que provienen de campos de formación distintos al pedagógico, pero que por su desempeño en el campo educativo se sienten convocados a trabajar temas de la pedagogía y la didáctica, y a realizar indagaciones en estos, desde la perspectiva de las disciplinas

* El proyecto "Caracterización de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y sus concepciones sobre la pedagogía, didáctica y la investigación" forma parte de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, aprobado para la vigencia 2020.

específicas, distintas a las consagradas en la Ley 115 de 1994 para la educación Básica y Media, y que no han sido estudiadas tradicionalmente en la universidad. En este sentido, se aborda la distinción entre la educación, la pedagogía y la didáctica para concluir que la investigación en estos tres campos, aunque estrechamente relacionados, posee objetos y problemas propios y formas de abordaje específicas que requieren consideraciones distintas en la propuesta curricular de la Especialización en Pedagogía.

Introducción

El proyecto "Caracterización de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía y sus concepciones sobre la pedagogía, la didáctica y la investigación" se propuso como objetivo realizar la caracterización de los estudiantes que ingresan a la Especialización en las dos modalidades, sus concepciones sobre la didáctica, la pedagogía y la investigación y sus expectativas respecto a la formación. Este proyecto busca aportar elementos para la comprensión de las necesidades, los intereses y las expectativas de formación de los estudiantes de la Especialización, por lo que atañe a la educación, la pedagogía y la didáctica, teniendo en cuenta que estas concepciones dirigen su elección de énfasis y tema de trabajo de grado. En esa medida la Especialización debe realizar ajustes a su propuesta curricular de acuerdo con las demandas de unos sujetos, cuyas características tensionan la propuesta formativa y requieren nuevos planteamientos sobre la base de la pedagogía y la didáctica.

La delimitación del objeto de estudio y los problemas de la investigación en educación, la investigación pedagógica y la investigación didáctica obligan a hacer unas primeras precisiones y distinciones de orden conceptual, ya que, según Lucio (1989), educación, pedagogía y didáctica son nociones que se trabajan como sinónimas, o algunas veces como subordinadas, y existe poca claridad sobre los contenidos que se asignan a cada una de estas categorías, especialmente en el ámbito educativo colombiano. Como señalan Vasco *et al*. (2008), "el cruce y múltiples encrucijadas entre educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, escuela, práctica pedagógica y otros términos, hace necesario

trazar en sus diferencias y distinciones, interpretaciones y escuelas, sin pretender llegar a respuestas definitivas o verdades absolutas" (p. 101). La distinción que se pueda hacer entre estas deriva de las concepciones y visiones de mundo desde las cuales se distinguen, articulan o diferencian. Por esta razón, este capítulo intentará exponer una primera aproximación a estas categorías, con el propósito de delimitar, luego, los objetos de estudio para la investigación en cada una de ellas.

Algunas consideraciones sobre la educación

La educación, como práctica social (Lucio, 1989), está anclada a ciertas concepciones y visiones sobre el mundo y el conocimiento que circulan en una época delimitada y en una sociedad específica, y que orientan ciertas perspectivas de hombre desde las cuales se otorgan funciones determinadas a la escuela. Dichas concepciones establecen tanto los fines y propósitos de la educación como la organización de los sistemas y las prácticas educativos en general (Durkheim, 1995). Por ello la educación no se limita a la transmisión de los saberes histórica y culturalmente aceptados que circulan en la escuela. Ella permite construir una visión de mundo en cada sujeto, sobre la base de lo heredado y de las transformaciones que tienen lugar en cada sociedad y momento histórico, según los procesos de interacción. En este sentido, el proceso educativo no se da solamente en la escuela, aunque sea este el lugar definido como centro de la función educativa, pues ella ha sistematizado los procesos, las intencionalidades, los fines y los propósitos de la educación en un momento específico, mediante currículos y prácticas educativas y de enseñanza. Sin embargo, existen otros lugares para la función educadora como la familia, el barrio, los grupos, los medios de comunicación, etc., lugares privilegiados para la apropiación y producción cultural, por la espontaneidad de los procesos de interacción que facilitan aprehensiones y emergencias significativas para los sujetos.

Desde esta perspectiva se entiende la educación como una práctica social no necesariamente intencionada, que realizan todos los miembros de una sociedad de manera inconsciente, pues todos educan; es decir, todos producen y reproducen cultura. Sin embargo, aunque todos

educan no todos reflexionan sobre los sentidos, las intencionalidades, los discursos, las instituciones o los sujetos de la educación. Esa reflexión es objeto de una disciplina específica: la pedagogía. Como afirma Durkheim (citado por Tezanos, 2006): "para saber qué debe ser la educación, será necesario ante todo saber cuál es su naturaleza, cuáles son las diversas condiciones de las que depende, las leyes según las cuales ha evolucionado en la historia" (p. 46).

Durkheim distinguió entre la educación y las teorías sobre la educación. Mientras que la primera es continua en la medida en que es un proceso permanente que ejercen unas generaciones sobre las más jóvenes, las segundas son intermitentes porque requieren un proceso intencionado de reflexión (Durkheim, 1975). Mientras que la primera considera las acciones de las generaciones más antiguas para educar a las más jóvenes, las segundas estructuran conocimientos y conceptos analíticos sobre la educación. Es importante recalcar que las reflexiones sobre lo educativo, desde esta perspectiva, como afirma Zambrano (2007), "provienen, en su generalidad, de la filosofía, la psicología y la sociología" (p. 45), asunto de vital importancia para distinguir la investigación en educación de la investigación pedagógica.

Algunas consideraciones sobre la pedagogía

Cuando se habla de los objetos de estudio, en algunas disciplinas, estos se ubican fácilmente: la biología estudia la vida; la antropología, al hombre; la sociología, a las sociedades, etc.

> Sin embargo, no acontece lo mismo cuando se trata de la pedagogía, puesto que el objeto de su discurso carece de determinaciones claras, y esto lleva, en algunos casos, a que se entienda como una filosofía de la educación; en otros, como una teoría de la educación, y en otros más como los modos que asume la enseñanza. (Tezanos, 2006, p. 39)

El objeto de reflexión de la pedagogía es la educación. Se pregunta por las concepciones, por las razones que motivan las acciones de enseñanza,

por las visiones de mundo desde las cuales se organiza lo educativo, por las teorías que movilizan las acciones, la formación, el currículo, la evaluación y la didáctica. Esto no significa que la investigación sobre lo educativo se limite únicamente a la reflexión pedagógica, pues ella se ha nutrido de los aportes de otras ciencias, y esta distinción se realiza exclusivamente con el ánimo de delimitar los objetos y problemas de la investigación pedagógica. De acuerdo con esto, Durkheim (citado por Tezanos, 2006) afirma:

> La pedagogía son teorías y no acciones. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones se diferencian de las prácticas en uso, a tal punto que se oponen a ellas […] Mirada de esta forma, la educación es la materia de la pedagogía. Ésta consiste en una cierta manera de reflexionar sobre las cosas de la educación. (p. 46)

Con base en esta perspectiva se podría afirmar que la educación es el objeto de estudio de la pedagogía y la pedagogía es la disciplina que estudia la educación, pero distanciándose de la idea de Durkheim (1975), según la cual la pedagogía estaba subordinada a la sociología y a otras perspectivas que la ubican dentro de las ciencias de la educación, aún hoy, y que la conciben como una ciencia aplicada, al igual que la didáctica, que opera y actúa gracias a los desarrollos de otras ciencias. En este capítulo, se entiende la pedagogía como una disciplina autónoma que poco a poco ha ido consolidando sus discursos y delimitado sus objetos de estudio y métodos de investigación. Para poder determinar el campo de acción de la investigación pedagógica, es preciso hacer una descripción de diferentes momentos por los que ha atravesado la discusión sobre la pedagogía, los cuales se presentan a continuación.

Las ciencias de la educación

En este primer momento, originado en la tradición francesa, la pedagogía se consideró una ciencia aplicada que debía poner en práctica los hallazgos de otras ciencias sociales como la sociología, la antropología, la filosofía, la psicología, etc. Esto "significaba observar el campo de

la educación como algo complejo que no puede ser objeto de estudio de una sola ciencia" (Zambrano, 2007, p. 78).

> Las ciencias de la educación en Francia nacen en la Sorbonne, en 1883 […] y llegan a América Latina tardíamente con el positivismo latinoamericano, heredero de las propuestas de Auguste Comte y Emile Durkheim, e instaladas en el contexto universitario en las instituciones nacidas a partir de las escuelas normales superiores, como es el caso de Colombia. (Tezanos, 2006, p. 37)

En esta perspectiva, la pedagogía y la didáctica eran consideradas ciencias aplicadas. "En su seno se consolidarán dos grandes conceptos. La Pedagogía, cuyo interés está dirigido a la comprensión de la educación del hombre, y la Didáctica, cuyo objeto es el estudio del saber y sus formas de transmisión" (Zambrano 2007, p. 71).

> Es muy importante señalar que las ciencias de la educación se presentan como algo diferenciado y distanciado de la pedagogía y la didáctica, en tanto las primeras se producen al interior de la universidad, y las segundas entran directamente en el dominio de la práctica de los maestros y en el terreno de las instituciones de formación de docentes. (Tezanos, 2006, p. 55)

En este sentido, como afirma Tezanos (2006), al inicio se encuentran dos posturas sobre la pedagogía radicalmente diferentes, una representada por Durkheim, "quien niega toda posibilidad de cientificidad a la pedagogía por sus datos incoherentes y poco sólidos" (p. 43) —y por ello atribuye la función de estudio de lo educativo a la sociología y—, y otra representada por Dewey, quien "orienta los procesos de su constitución, en un esfuerzo por generar un aparato disciplinario propio de la pedagogía, con estatuto científico" (Tezanos, 2006, pp. 43-48).

La pedagogía como disciplina autónoma

Después de los desarrollos de las ciencias de la educación, la discusión gira en torno a la enunciación de leyes o preceptos científicos, dada su

naturaleza práctica (Zambrano, 2007). De esta manera, la pedagogía, "para transformarse en una ciencia autónoma, deberá necesariamente separarse de la filosofía, aliarse con la psicología y adoptar el método científico cuantitativo" (Tezanos, 2006, p. 49). Después de las críticas al positivismo y el surgimiento de las ciencias del espíritu con Dilthey, se empieza a constituir la pedagogía como una ciencia comprensiva más que explicativa, y se hace hincapié en sus vínculos directos con la cultura y la historia, desde un enfoque hermenéutico comprensivo. En esta perspectiva,

> La pedagogía o ciencia de la educación no sólo se considera como una disciplina que hace parte de las ciencias sociales y humanas, sino que la didáctica se tiene como una de las subdisciplinas de la pedagogía que trata de un modo teórico-práctico el problema de la enseñanza —no simplemente del enseñar del maestro— en tanto situación compleja (maestro, alumno, método, medios, contenidos, fines, condiciones, tiempos, espacios, etc.). (Runge, 2013, p. 226)

De esta manera se configura una disciplina emergente con objetos, problemas, métodos y comunidades académicas propias. Esta nueva disciplina se ubica dentro de las ciencias del espíritu, en clara oposición a la idea experimental de corte positivista, y se empiezan a reconfigurar sus discursos y a reivindicar el lugar de un profesional que reflexiona sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y construye saber sobre ellos, un saber propio que se genera en la escuela y en la práctica docente, que no es solo de orden práctico, pero tampoco solo teórico. En este sentido, la pedagogía construye saber sobre la formación, la didáctica, el currículo, la evaluación, entre otros, y reflexiona, además, sobre los lugares desde los cuales se produce ese saber.

La pedagogía como disciplina autónoma separada de la didáctica

En este tercer momento, la didáctica se configura como una disciplina independiente de la pedagogía. "La didáctica es una noción que surge y pertenece al dominio intelectual alemán desde el comienzo del siglo

xvii, […] y ha sido siempre un pensamiento filosófico, una teorización y una construcción de modelos teóricos" (Kansanen, citado por Tezanos, 2006, p. 49) que la separa de la concepción francesa, en la cual no son claras las distinciones entre didáctica y pedagogía, ya que se conciben como "dos aproximaciones complementarias para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje que buscan producir saberes para comprender las prácticas de enseñanza y de aprendizaje" (Altet, citado por Tezanos, 2006, p. 51).

Sin embargo, gracias a los desarrollos de Brousseau y Chevallard, la didáctica se configura como una disciplina independiente de la pedagogía, con un objeto de estudio propio: la enseñanza, lo que supone una reflexión sobre los saberes de las disciplinas y la forma de llevarlos al aula. Esta separación de la didáctica y su concentración en los procesos de enseñanza, general y específica, lleva a preguntarse por lo que queda como objeto de reflexión de la pedagogía. Frente a esto, Zambrano (2017) considera que ella reflexiona sobre la formación. La autora agrega a sus objetos los discursos pedagógicos, las corrientes y modelos, los procesos de evaluación en general —no de los aprendizajes— y los sistemas educativos, entre otros, teniendo en cuenta que todos ellos son propuestos con base en una apuesta formativa.

Algunas consideraciones sobre la didáctica

Las perspectivas sobre la didáctica son variadas y, como se dijo anteriormente, dependen de las visiones de mundo desde las cuales esta se piensa, el lugar donde se ubica y las funciones que se le asignan. Por eso se hará referencia, sin el ánimo de ser exhaustivos, a algunas de estas concepciones, teniendo en cuenta que

> La creación de teorías didácticas comienza en sentido estricto durante el siglo xvii con los trabajos de Wolfgang Ratke (1571-1636) y Johann Amos Comenio (1592-1670). Vale recordar acá a Comenio como un referente de gran importancia, ya que con él se comienza a hacer énfasis en un pensar —en una preocupación— por la enseñanza —en el arte de enseñar— desde el punto de vista de su

> organización y ordenamiento en relación con el tiempo, es decir, como sucesión ordenada. (Runge, 2013, p. 202)

En esta perspectiva cobra especial importancia el problema de la secuenciación y la necesidad de contar con esquemas para la planeación de la enseñanza, ya que se trata de "secuenciar el acto de enseñar (didáctica) —cómo organizar, disponer y llevar a cabo el acto de enseñar— [y no como] secuenciar los contenidos (currículo) —cómo organizar los contenidos para su posterior presentación" (Runge, 2013, p. 202).

Por otro lado, vale la pena destacar que la enseñanza, según Runge, tiene cuatro características esenciales:

> Una intencionalidad (efecto, finalidad, propósito). […] Una planeación de la interacción propuesta en términos sistemáticos, metódicos y dialécticos. […] La institucionalización de dicha interacción. […] La profesionalización del enseñante […] supone un personal especializado (cuerpo docente), cualificado y certificado. (Runge, 2013, pp. 206-207)

Desde la perspectiva de Runge (2013), la didáctica como conocimiento científico es normativa (orienta la acción), permite una docencia adecuada, que brinda conocimientos y aspectos estratégicos para estructurar y realizar la enseñanza.

> De manera que en ello no sólo resulta relevante para la didáctica la pregunta por el qué enseñar (qué contenido enseñar), sino también preguntas referidas al cómo y por qué enseñarlo, dónde y cuándo enseñarlo, con qué métodos y con qué medios enseñarlo, con quiénes (formas sociales) enseñarlo, en qué marco institucional (¿Qué filosofía/propuesta pedagógica, religiosa, etc., orienta la educación? ¿Qué tan grande es el grupo de clase? ¿Cómo es el entorno material y el clima organizacional de la clase? ¿Cómo está organizado el tiempo y el espacio en la institución?) y bajo qué condiciones antropológicas (sociales —¿a qué estrato o clase pertenecen?—, psicológicas, cognitivas —¿qué habilidades de pensamiento han desarrollado?—, culturales —¿a qué comunidades, grupos étnicos,

> etc., pertenecen?—) enseñarlo, a partir de qué acciones o esquemas de acción y de qué formas de secuenciación (forma de transcurrir de la clase) enseñarlo, cómo hacerle un seguimiento a lo enseñado (evaluación) y qué nuevas alternativas son posibles. (p. 208)

La didáctica desde la concepción francesa

Según Zambrano (2007), "la didáctica nace en la década de los 70, con el despertar de la enseñanza de los saberes en el campo de la escuela primaria y del bachillerato en las Escuelas Normales" (p. 79) francesas, gracias al desarrollo de la industria y al surgimiento y actualización de los saberes y las profesiones. Estas transformaciones produjeron nuevas maneras de comprensión de los saberes y nuevas demandas a la escuela en relación con la forma de enseñanza adecuada para lograr dichos saberes. Claramente, no es esta la noción de didáctica que circula en Colombia, ya que como dice Jiordan (citado por Zambrano, 2007), "la didáctica es una disciplina típicamente francófona" (p. 91). En Colombia se han naturalizado, incluso entre docentes y académicos, dos nociones de didáctica: la didáctica como "una forma de hacer agradable el aprendizaje" y la didáctica como los métodos o instrumentos para la enseñanza. Estas nociones muestran una perspectiva instrumental que no implica o supone la reflexión sobre el saber para, desde allí, decidir las estrategias, métodos o instrumentos pertinentes para la enseñanza. Para Runge (2013), hay tres momentos en el desarrollo de la didáctica en Francia:

> Un momento ambivalente con respecto a lo didáctico entre 1893 y 1935, un momento de emergencia de la didáctica de las disciplinas entre 1945 y 1970 y el momento de aparición propiamente dicho de la didáctica de las disciplinas desde 1970. A partir de entonces la didáctica —de las disciplinas— se consolida como el estudio de los problemas que resultan de la enseñanza y la adquisición de los conocimientos en las diferentes disciplinas —áreas— escolares. Es así como se han desarrollado desde comienzos de los años 70s las didácticas de las matemáticas, del francés, del inglés, de la química, de las ciencias, etc. (p. 229)

La concepción francesa de la didáctica hace hincapié en la reflexión sobre la génesis del saber desde sus referentes epistemológicos para llevarlos a la escuela, centrándose en cinco asuntos propuestos por Zambrano (2007, p. 91):

1. El saber disciplinar como forma de comprensión del quehacer de la ciencia.

2. Los conceptos que la ciencia produce y que se desplazan hacia la escuela para ser enseñados.

3. La estructura, reglas y procedimientos para pensar las condiciones sociales y políticas del saber científico y sus pasarelas en las instituciones (la escuela).

4. Lo específico de cada saber para construir los medios que faciliten su divulgación.

5. La creación de un cuerpo teórico capaz de forjar un territorio de explicación y de técnicas necesarias para los aprendizajes.

Desde esta perspectiva la didáctica supone la reflexión sobre el saber de las disciplinas, considerando los aspectos antes mencionados, para instaurarlos en la escuela. Esto produciría un nuevo saber, propio del docente, que no es el mismo saber disciplinar sino uno nuevo, leído en clave de enseñanza. Un saber que considera las condiciones de los sujetos, sus necesidades e intereses y unas intencionalidades y apuestas formativas en relación con estos, que vincule los desarrollos disciplinares y sus formas y lógicas de producción. Desde esta concepción vale la pena mirar algunas posturas sobre la didáctica.

La didáctica como reflexión sobre la enseñanza

La didáctica se ubica en el contexto de la enseñanza, por cuanto hace referencia a los procesos adelantados por los docentes para orientar los saberes y contenidos de un programa educativo. Es decir, la didáctica es "el saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc." (Lucio, 1989, p. 36). En este sentido, hace referencia al *cómo enseñar* un conjunto de conocimientos científicos a una comunidad en proceso de aprendizaje y formación. Pero a su vez "la didáctica está orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa" (p. 38).

Desde este enfoque, la didáctica como ciencia se especializa en la enseñanza, y todos los asuntos transversales a ella son objeto de la didáctica general, mientras que los asuntos relacionados con la enseñanza de las disciplinas son abordados por las didácticas específicas (didácticas de la lengua, didácticas de las ciencias sociales, didácticas de las ciencias naturales, didácticas de la matemática, etc.). Algunos autores, como Camilloni *et al*. (2008), han hablado también de las didácticas especiales que se ocupan de la enseñanza según los niveles del sistema educativo, el tipo de institución o el tipo de población (didáctica de la educación inicial, didáctica para la población con necesidades educativas especiales, etc.). Para estos autores la didáctica es:

> Una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y tiene como misión describirlas explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. (p. 22)

La didáctica como reflexión sobre la enseñanza contextualizada

Las prácticas didácticas, en esta perspectiva, están contextualizadas y dependen del momento histórico y cultural en el cual se desarrollan. La

didáctica busca dar solución a los problemas de la enseñanza en una determinada sociedad, por cuanto está comprometida con las prácticas sociales. En palabras de Litwin (1996), "la didáctica es una "teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben" (p. 94).

Así, la didáctica se ocupa de la enseñanza teniendo en cuenta las características de los sujetos que en ella participan y el contexto social, cultural e histórico en el cual se desarrollan las prácticas de enseñanza, con el propósito de mejorar los aprendizajes escolares que, a su vez, pueden incidir en transformaciones sociales. En consecuencia, la enseñanza se piensa, se planea y se estructura sobre los dilemas educativos propios del medio. Esto implica el diseño de programas, proyectos y toma de decisiones que conduzcan a mejorar las condiciones o superar las problemáticas existentes.

Para Chevallard (citado por Camps, 2004, p. 7) "el campo de la didáctica se sitúa en la interrelación entre los participantes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, maestro y alumnos, y la materia que se enseña y se aprende". Estos elementos conforman el sistema didáctico y guardan interdependencia entre sí; "en tanto la actividad de enseñar está mediada por las situaciones culturales del medio, las concepciones del maestro, sus conocimientos y los aprendizajes se van generando según sean las necesidades de los estudiantes" (Chevallard, citado por Camps, 2004, p. 7). Todo este proceso se produce en la interacción social dentro del aula entre el maestro, los estudiantes y los conocimientos.

A este respecto, Lucio (1989) plantea algunas afirmaciones fundamentales sobre la didáctica, pues según él la didáctica responde científicamente a "la pregunta ¿cómo enseñar?" (p. 39). Sin embargo, esta pregunta no es de orden técnico o instrumental. Dar respuesta al cómo enseñar no es solamente un asunto de métodos o procedimientos, sino también de reflexiones sobre los saberes y cómo llevarlos a la enseñanza en el aula en relación con los contextos de la enseñanza. En este sentido, la pregunta *cómo enseñar* tiene su "horizonte específico: […] el por qué y el para qué de la enseñanza", y es, además, de tipo histórico-práctico (Lucio 1989, p. 39).

De estas consideraciones sobre la didáctica vale la pena hacer algunas reflexiones acerca de las concepciones difundidas e instaladas en el campo educativo, según las cuales la didáctica es "una forma de hacer agradable el aprendizaje" o el "conjunto de métodos o instrumentos para la enseñanza". En estas perspectivas no hay un posicionamiento sobre la didáctica como una disciplina o campo de saber, y por esta razón no serán tenidas en cuenta para efectos de esta discusión.

Finalmente, es pertinente plantear la discusión en torno a la necesidad y el sentido de distinguir la pedagogía de la didáctica, y pensarlas como disciplinas autónomas, tratando de delimitar sus objetos y problemas de investigación. Como afirma Lucio (1989), la articulación entre la pedagogía y la didáctica permite dar sentido al proceso educativo, plantear discusiones y propuestas sobre los procesos educativos, encaminar acciones que favorezcan la formación de los sujetos en contextos socioculturales particulares, donde se diseñen estrategias didácticas y se susciten reflexiones pedagógicas que permitan fortalecer la cultura, apropiarse de ella y enriquecerla con los nuevos conocimientos. Esto implica estructurar programas y currículos escolares diseñados bajo la orientación del docente con la participación de todos los sujetos comprometidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y basados en discusiones amplias sobre los fines y propósitos de la educación y la formación de los sujetos.

La investigación en educación y la investigación pedagógica

Una vez distinguidos los conceptos de educación, pedagogía y didáctica, será preciso delimitar sus objetos de estudio, insistiendo nuevamente en que no se trata de simplificar las miradas, sino más bien de aportar elementos para la discusión sobre los problemas de cada una de estas disciplinas. En primer lugar, se diferenciará la investigación en educación de la investigación pedagógica, retomando los planteamientos de Calvo *et al.* (2008). Estos autores consideran que existen varias diferencias entre la investigación educativa y la investigación

pedagógica, siendo la más relevante el objeto de estudio y las metodologías aplicadas en una y otra.

La investigación en educación aborda el fenómeno educativo desde la especificidad de cada una de las ciencias, es decir, de acuerdo con la mirada sobre un objeto construida en cada una de ellas y según la particularidad de sus métodos (la educación como hecho social para algunas corrientes de la sociología, el aprendizaje como fenómeno psíquico desde la psicología, los recursos escolares y su administración desde la administración, las concepciones de hombre desde la antropología, etc.). Esta investigación se realiza teniendo en cuenta los problemas, las categorías de análisis y las metodologías de investigación propias de la sociología, la filosofía, la psicología, la antropología y la economía, entre otras (Calvo *et al*., 2008). Por ello no está circunscrita al aula, a la escuela o al docente. Esta investigación es la que realizan los profesionales de otras disciplinas sobre lo educativo, entendido como fenómeno social, no necesariamente circunscrito al aula o a los docentes.

Vale la pena enunciar, a manera de ejemplos, algunas investigaciones no pedagógicas sobre lo educativo. Ejemplos emblemáticos de investigación educativa son las indagaciones de Piaget y Gardner. Otros ejemplos son: las representaciones sociales sobre la escuela, los estudios realizados por Tenti sobre los docentes y los de Murillo sobre la eficacia escolar, entre otros.

La investigación pedagógica, por el contrario, y en principio, estudió las prácticas pedagógicas del docente en el aula, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación, la evaluación, el currículo, los discursos pedagógicos, las prácticas pedagógicas, las tendencias pedagógicas, los enfoques, entre otros. Sin embargo, al independizarse la didáctica, que asumió como objeto de estudio la enseñanza, dejó para la reflexión pedagógica la formación (Zambrano, 2016). Si se asume con Camilloni *et al*. (2008) que "la didáctica se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza" (p. 67), la reflexión sobre "los problemas esenciales de la formación" le corresponden a la pedagogía.

El conocimiento pedagógico se ocupa de la reflexión sobre los objetos antes mencionados y sobre los conceptos y discursos producidos sobre las prácticas del docente. Allí el investigador es el maestro o docente y su campo es el aula y la escuela (Calvo *et al*., 2008). En este sentido, también son objeto de la investigación en pedagogía el currículo, la evaluación de los docentes, la formación en general, la formación inicial y permanente del profesorado, entre otros.

A manera de ejemplo, se pueden citar algunas investigaciones pedagógicas: las de Grundy sobre currículo, las del Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación sobre Evaluación y la de Carlos Noguera sobre las culturas pedagógicas.

La investigación didáctica

En cuanto a la investigación en didáctica, desde la perspectiva francesa, centrada en los saberes de las disciplinas, su

> […] objeto disciplinar lo encontramos en el saber y la manera como es abordado, pero también en cada uno de los conceptos que ella ha construido. Por ejemplo, la transposición didáctica permite el paso del saber científico al saber enseñado; el contrato didáctico las expectativas que surgen en la relación alumno, profesor y saber; el objetivo obstáculo se refiere a las estrategias que el didacta crea para que el alumno pueda aprender y la situación didáctica, el conjunto de condiciones que tienen lugar en el aula de clase y que juegan un rol determinante en los procesos de aprendizaje. Por esto, los conceptos permiten visualizar el conjunto de problemas que circulan en un espacio de saber, ventilan sus contradicciones y forjan los límites para su visualización. (Zambrano, 2007, p. 92)

En esta perspectiva también tienen lugar las investigaciones que se articulan sobre la base de los conceptos y las categorías que analizan las disciplinas pensadas desde la enseñanza. A manera de ejemplo, una investigación didáctica es la realizada por Codes y González (2017),

titulada *Sucesión de sumas parciales como proceso iterativo infinito: un paso hacia la comprensión de las series numéricas desde el modelo APOS*. Desde la perspectiva de la didáctica como reflexión sobre la enseñanza, Camilloni *et al.* (2008) sostienen:

> La didáctica es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas. (p. 22)

Aquí son objetos de investigación didáctica el pensamiento del profesor, el pensamiento de los estudiantes, los diferentes objetos de estudio de cada una de las disciplinas específicas para llevarlos a la enseñanza, los conceptos que articulan las disciplinas y el diseño de proyectos de enseñanza que permitan abordar de manera contextualizada los contenidos de una disciplina específica en interrelación con otras disciplinas. Así, aunque el escenario principal del investigador en didáctica es el aula de clase, no se descartan otros escenarios educativos para la investigación didáctica, pues la didáctica pregunta por la enseñanza de las disciplinas y estas actúan en contextos diferentes a la escuela.

Un ejemplo de investigación didáctica es la realizada por Campanario y Otero (2000): "Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias".

Aportes finales

Las investigaciones en educación, pedagogía y didáctica mantienen estrechos vínculos, aunque sus miradas y problemas, solamente para efecto del análisis, estén diferenciados. Vale la pena insistir en que una

única perspectiva de análisis tiende a simplificar los objetos y problemas de estudio. Por ello son importantes las miradas interdisciplinares y transdisciplinares. Sin embargo, la distinción aquí propuesta solo se hace con la intención de delimitar los campos de investigación de la pedagogía y la didáctica, teniendo en cuenta la idea de que son disciplinas que se están construyendo y consolidando, y sus fronteras aún no están del todo demarcadas.

Los vínculos entre los hallazgos de otras ciencias en la investigación sobre lo educativo y la investigación pedagógica y didáctica son estrechos. La didáctica, por ejemplo, "se apoya en la psicología del aprendizaje, pues para saber cómo se enseña hay que saber cómo se aprende" (Lucio, 1989, p. 5). Por otro lado, los vínculos entre la investigación pedagógica y didáctica son evidentes, pues "sin la perspectiva globalista e integradora de la visión pedagógica, la didáctica es un instrumento para enseñar mejor, sin preocuparse por el 'a quién'" (p. 5). La pedagogía se refiere a la pregunta por el sentido, por la formación; la didáctica hace posible la concreción de esas intencionalidades en la enseñanza.

En este contexto no es posible pensar en una didáctica aislada de la pedagogía. El horizonte de sentido de la didáctica lo proporciona una perspectiva pedagógica de la formación y la educación, porque de lo contrario la didáctica se convierte en un saber instrumental sobre la enseñanza que se olvida del sujeto que aprende, y de los supuestos que direccionan su formación. En este sentido, se pensaría al estudiante como una máquina receptora, acumuladora y reproductora de conocimientos sobre la cual es posible implementar fórmulas e instrucciones programadas sin un propósito específico, olvidando que la pedagogía apuesta por una concepción determinada del hombre y un ideal sobre su deber ser en una sociedad específica (Lucio, 1989).

Por otro lado, tampoco se puede pensar la pedagogía sin la didáctica porque eso supone olvidarse de los aportes significativos que cada una de las áreas específicas ofrece a la formación del sujeto y a la construcción del conocimiento. Además, la planificación y estructuración de la enseñanza es responsabilidad del maestro, quien concreta unas intencionalidades sociales otorgadas a la educación desde las

concepciones de mundo y hombre que se construyen en un momento histórico específico (Lucio, 1989).

En definitiva, la pedagogía y la didáctica, ambas concebidas como ciencias autónomas, no se pueden desligar, por cuanto las didácticas que se planeen deben corresponder a una concepción de hombre, de sujeto activo, en una sociedad determinada, pero además con miras a formar ese hombre ideal que participe de una sociedad mayormente igualitaria, con oportunidades para todos, que se construya con la interacción social para fortalecer la cultura, apropiarse de ella y enriquecerla.

Por otra parte, la didáctica está enmarcada en una propuesta curricular, y el currículo se concreta en una didáctica. Por esta razón, la apuesta formativa que se visualiza en un currículo y que se ha pensado desde una visión de hombre y de sociedad se concreta en una propuesta didáctica que sintetiza los vínculos entre sociedad, conocimiento y escuela.

Por último, se tendrá que afirmar que la educación, como práctica social, concreta concepciones y visiones sobre el mundo, el hombre, el conocimiento y la escuela, que son objetos de estudio de diferentes disciplinas, pero que contribuyen y delimitan la reflexión pedagógica sobre la formación, y la reflexión didáctica sobre la enseñanza.

Las consideraciones sobre la distinción entre la investigación educativa, la pedagógica (Calvo *et al*., 2005) y la didáctica provienen de la necesidad de consolidar los avances de unas disciplinas que, aunque emergentes, han construido unos problemas y objetos de investigación propios y unas rutas metodológicas, las cuales, por provenir de otras disciplinas, en ocasiones desconocen ciertas discusiones y distinciones dadas en torno a lo educativo, lo pedagógico y lo didáctico, sin ignorar los grandes avances que se han dado en relación con la reflexión sobre la práctica y las movilizaciones en torno al saber pedagógico, generadas por el Movimiento Pedagógico y el grupo de Historia de las Prácticas en Colombia. Este capítulo intenta proponer, aún sin mucho rigor teórico, algunos elementos para la reflexión en torno a los problemas de estudio de la pedagogía y la didáctica, comprendiendo los aportes de los estudios sobre la educación, no necesariamente pedagógicos.

Referencias

Calvo, G., Camargo, M. y Pineda, C. (2008) ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 1*(1), 163-173. http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687011.pdf

Camilloni, A., Cols, E., Besabe, L. y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.

Campanario, J. y Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, 18*(2), 155-169. http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21652/21486

Camps, A. (2004). Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje,* (32), 7-27. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/219-objeto-modalidades-y-mbitos-de-la-investigacin-en-didctica-de-la-lenguapdf-gWo1I-articulo.pdf

Codes, M. y González, A. (2017). *Sucesión de sumas parciales como proceso iterativo infinito: un paso hacia la comprensión de las series numéricas desde el modelo APOS* [tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península.

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A.W. de Camilloni *et al*., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Paidós.

Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle,* (17), 35-46. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1793&context=ruls

Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo,* (62), 201-240. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1500/1271/

Tezanos, A. (2006). Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa. *Revista Educación y Pedagogía, 37*(46), 33-54. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6884/6301

Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A. y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Zambrano, A. (2007). Ciencias de la educación, psico-pedagogía y didáctica. Paradigma, conceptos y objeto. *Revista Ciencias de la Educación, Psico-Pedagogía y Didáctica,* (2), 71-96. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3841/3675

Zambrano, A. (2016). *Pedagogía y didáctica*. V Coloquio de Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Santo Tomás Colombia.

Hacia la construcción de la didáctica mediante una concepción epistemológica y metodológica psicogenética

José Duván Marín Gallego

En relación con lo abordado en el primero capítulo, es necesario continuar con esta indagación sobre la didáctica con un análisis a la investigación en educación y pedagogía, así como de todas las ciencias sociales y humanas. Es un hecho que todavía presenta diversos motivos de discusión y debate, especialmente cuando aún existen muchas concepciones positivistas sobre el concepto de ciencia y su construcción, y cuando todavía se piensa que solamente pueden ser ciencias las mal llamadas *ciencias duras*, como la física, la química, la biología y algunas ciencias sociales. Autores como el realista Mario Bunge, frecuentemente considerado representante de una corriente relacionada con el positivismo, sostiene que las ciencias sociales y humanas no están separadas de las ciencias naturales. Sin embargo, en medio de la discusión y el debate, hoy ya se admite la posibilidad de hacer ciencia tanto del mundo físico como del mundo social y humano, aunque los fundamentos epistemológicos y metodológicos sean diferentes en cada uno de estos dos mundos que Dilthey (1978) había denominado

mundo de la naturaleza y *mundo del espíritu*. El primero tiene la característica de explicar la realidad (*Erklären*), y el segundo, de comprenderla (*Verstehen*). A partir de esta propuesta diltheyana han surgido métodos que proporcionan explicaciones de los fenómenos naturales y los métodos de las ciencias del espíritu, hoy conocidas como ciencias sociales y humanas o ciencias de la cultura, para las que se dan las comprensiones e interpretaciones de los acontecimientos y sucesos históricos y sociales, lo que da lugar al desarrollo de la hermenéutica. Al mismo tiempo, se ha permitido el surgimiento de dos grandes paradigmas de investigación: el cuantitativo y el cualitativo, con sus respectivos métodos y sus fundamentos epistemológicos.

Introducción

En este contexto de discusión, es posible construir conocimientos válidos para la didáctica, tanto si se asume como disciplina o como ciencia, dentro del paradigma de la investigación cualitativa, partiendo del hecho de que la ciencia es una construcción artificial que, con base en la selección de objetos y sin aislarlos totalmente de su contexto real, procede a examinarlos de manera crítica, para producir nuevos conocimientos, y con ellos buscar soluciones a los problemas de la práctica.

Aunque la discusión se ha extendido más allá de la propuesta de Dilthey, lo que ha permitido que surjan nuevas situaciones emergentes, tanto epistemológicas como metodológicas, de las ciencias sociales y humanas, incluyendo la educación y la pedagogía, con esta reflexión se intenta hacer una propuesta de investigación en didáctica, con base en una concepción epistemológica y de la metodología psicogenética, tendencia que fue desarrollada por la escuela ginebrina de mitad del siglo pasado, y en especial por Jean Piaget. La propuesta piagetiana no se ha tenido muy en cuenta en los procesos de investigación; sin embargo, llama la atención por su aspecto original frente otras epistemologías científicas que pretenden orientar los procesos desde el exterior de las mismas ciencias.

En este sentido, la epistemología y la metodología propuesta por Piaget, parte, en primer lugar, de los aportes de la psicología en la

construcción del conocimiento, especialmente por la participación del sujeto mediante las acciones realizadas sobre los objetos; en segundo lugar, cada ciencia o cada disciplina construye sus conocimientos según sus propios problemas. Por esta razón, sus fundamentos epistemológicos y sus metodologías tienen su génesis en esos mismos problemas internos, los que han tenido, a la vez, su propio desarrollo histórico. No es necesario, entonces, buscar los fundamentos epistemológicos y metodológicos por fuera de cada ciencia o disciplina. Así que es posible construir la ciencia de la didáctica procediendo mediante una reflexión sobre sus prácticas y una constante revisión de sus principios e instrumentos de conocimiento (Piaget, 1970).

El tema que se desarrolla a continuación se subdivide en varias partes: la primera consiste en determinar las características de la didáctica desde el origen de la palabra y su desarrollo conceptual. La segunda parte abarca su contextualización como disciplina o como ciencia y la posibilidad de hacer investigación sobre el tema de la didáctica. La tercera parte se centra en trazar los fundamentos epistemológicos y metodológicos propios para su investigación.

Origen del término *didáctica*

El origen de la palabra *didáctica* tiene relación con diferentes términos del griego. Entre estos están: *didásco* (διδάσχω) 'enseñar'; *didáxis* (διδάξιζ) 'la doctrina', 'lo que se enseña'; *didáskalos* (διδάσκαλοζ) 'el maestro'; *didaskalía* (Διδασκαλία) 'el cargo de enseñar', 'el magisterio'.

Según la *Paideia* de Jaeger (1994), para la cultura griega los poemas, especialmente los homéricos, tuvieron una función didáctica, en tanto que tenían un espíritu educador y enseñaban, al mismo tiempo, la excelencia, la virtud, el heroísmo, la nobleza (*areté*) y el contacto con la cultura. Los poetas, sobre todo los rapsodas, que eran los pregoneros o recitadores ambulantes de los poemas de Homero, transmitían, a través de la declamación de sus versos, todos esos valores. Posteriormente, los sofistas que, según la *Paideia*, se consideraron los fundadores de la ciencia de la educación y los que pusieron los fundamentos de la pedagogía y de la formación intelectual en Grecia, se vincularon con

la tradición educadora de los poetas y entraron en competencia con la poesía, no solamente en relación con la forma, sino también con el contenido. Como "herederos de la vocación educadora de la poesía, los sofistas dirigieron a la poesía misma su atención. Fueron los primeros intérpretes metódicos de los grandes poetas a los cuales vincularon con predilección sus enseñanzas" (Jaeger, 1994, p. 271).

La *Paideia* relata que muchos filósofos utilizaron también el recurso didáctico de la poesía para transmitir sus enseñanzas. Así, "Parménides, o un filósofo natural como Empédocles, adoptan la forma hesiódica de la poesía didáctica" (p. 168).

Hacia 1632, Juan Amós Comenio escribió una de las obras más importantes de la humanidad, con el título de *Didáctica Magna*, en la que planteó todos los temas de mayor trascendencia de la educación moderna, y propuso la pedagogía como una ciencia autónoma y una técnica de la enseñanza como disciplina.

Desarrollo del concepto

En la tradición se había limitado el concepto de la didáctica a las técnicas de la enseñanza, como parte de las ciencias pedagógicas, en la forma como lo expone Mattos (1974): "La didáctica es la única, entre las ciencias pedagógicas, que estudia la técnica de enseñar en todos sus aspectos prácticos y operativos, estableciendo la *recta ratio agendi* de la actuación educativa" (p. 25). Sin embargo, este mismo autor señalaba ya en la década de los sesenta que la didáctica tenía una connotación mucho más compleja y que avanzaba mucho más allá de las meras técnicas de la enseñanza:

> La didáctica no se limita a los aspectos técnicos de la enseñanza y la formación intelectual de los alumnos, sino que abarca entre sus objetivos todos los aspectos educativos de la formación de la personalidad de los alumnos, mediante los reactivos culturales que emplea, que son las materias y los métodos de enseñanza. (p. 27)

En la comprensión de la didáctica, entendida tanto como didáctica general o específica o de las disciplinas, se han presentado tres momentos

que se hallan inmersos en su proceso de desarrollo: la práctica, la praxis y la ciencia. El primero, la didáctica como práctica, se refiere a las técnicas de la enseñanza. Este era el concepto tradicional y por ahí comenzó a entrar en los procesos de enseñanza, en los que se incluían, además, las reglas que el docente debía seguir en el aula para un buen desempeño en la clase. Todavía es frecuente encontrar seguidores que conciben la didáctica en su relación con la acción práctica que corresponde al cómo de la enseñanza.

El segundo momento es el de la praxis, concepto que para los griegos, especialmente para Aristóteles, se identificaba con la práctica, pero que, de acuerdo con el sentido y el significado que le han dado a este concepto los movimientos marxistas y neomarxistas, especialmente la Escuela de Frankfurt, se refiere a la reflexión sobre la práctica, es decir, a una especie de unión de lo teórico con lo práctico (Ferrater Mora, 2004, p. 2877). Esto equivale al qué y al para qué de la enseñanza. Así, la praxis cobra sentido en la acción que realiza el sujeto en la interacción con el objeto y en la relación con la naturaleza y la sociedad como actividad propia del ser humano. El concepto de praxis como reflexión ha quedado plasmado en numerosos documentos que circulan en textos, artículos de revistas, ensayos, protocolos y otros escritos redactados por los mismos docentes para sus sesiones de clase, y como resultados de sus prácticas, seminarios para la formación, la capacitación y un gran número significativo de actividades académicas, pero que de todas formas no han pasado de tener otra connotación más allá de meras reflexiones sistemáticas sobre esas mismas actividades de la educación, la pedagogía y la didáctica.

El tercer momento está relacionado con el conocimiento científico, quizás el menos estudiado, pero uno de los más importantes en los procesos educativos y pedagógicos, no solo por la problemática que presenta la investigación, sino también porque en este tercer momento se construyen, efectivamente, las teorías de la ciencia sobre un determinado campo del saber que, como resultado de un modo o manera de conocer, es decir, del conocimiento científico, y con el concurso de un conjunto de herramientas intelectuales, metodológicas y tecnológicas necesarias, se lleva a cabo mediante procesos de búsqueda y de indagación sistemática, con el objeto de aprehender la realidad, penetrar

en sus misterios, comprenderla, y conocerla mejor para resolver, por sus medios, los problemas (Marín, 2018).

Al hacer referencia a herramientas de investigación en didáctica, se alude a un aspecto del actuar humano en la construcción de los conceptos y conocimientos científicos mediante diversos instrumentos intelectuales, metodológicos y tecnológicos, con los que se produce conocimiento nuevo y se resuelven problemas de la realidad natural o social. Las herramientas intelectuales que el sujeto utiliza son, en primer lugar, los conocimientos sobre aspectos determinados de la realidad; en este caso, los conocimientos y experiencias que el investigador posee sobre temas y problemas de las didácticas. Además de estas herramientas intelectuales, el investigador necesita unos mínimos conocimientos sobre las epistemologías, como aquellos planteamientos del conocimiento científico sobre la verdad, la validez y la genealogía acerca de los problemas de la didáctica como ciencia y de sus construcciones teóricas.

El investigador también tiene a la mano otros instrumentos necesarios para exponer y expresar el conocimiento, como la lógica, el lenguaje y las matemáticas. Los instrumentos metodológicos están relacionados con los paradigmas, los enfoques, los métodos, las técnicas y las estrategias con las que se recoge y organiza el conocimiento, ya que la metodología es la que determina el camino que se sigue en los procesos de búsqueda y sistematización de los resultados del conocimiento (Marín, 2018). Por último, los instrumentos técnicos y tecnológicos son, por lo general, los que corresponden al uso y manejo de aparatos e instrumentos físicos, útiles para recoger y analizar información y datos, como computadores, software, grabadoras, microscopios, etc. La pregunta sobre este tercer momento es: ¿Qué tanto se ha investigado en didáctica y qué posibilidad existe de hacer de esta disciplina una ciencia? ¿Qué validez tienen los conocimientos que se logren construir sobre didáctica desde este tercer momento del conocimiento?

Contexto de la didáctica ¿disciplina o ciencia?

Hasta ahora se ha utilizado indistintamente el término disciplina y ciencia, aunque es frecuente encontrar en las definiciones de didáctica una confusión semántica entre disciplina o ciencia teórico-práctica, de la enseñanza; por lo tanto, conviene preguntarse de nuevo: ¿qué diferencia existe entre una disciplina y una ciencia?, ¿qué tanto de ciencia tiene la didáctica?, ¿cómo concebir una ciencia de la didáctica como disciplina pedagógica?

El concepto de disciplina es polisémico en cuanto, en primer lugar, tiene relación con el comportamiento de la persona, en el sentido de ser alguien organizado en sus cosas, y, en segundo lugar, de acuerdo con Fourez (2008), se refiere, en primera instancia, a una disciplina científica como "un enfoque de presupuestos y de conocimientos ligados a una comunidad científica que, por una parte, se reconoce a sí misma como tal y, por otra, es reconocida como tal en torno a un objeto que ella construye" (p. 14). Por lo tanto, una disciplina científica sería el equivalente a un paradigma, según la visión kuhniana, en la forma como se verá más adelante. En segunda instancia, se trata de una disciplina escolar, que tiene "un enfoque y unos conocimientos construidos en función de una disciplina científica, pero estructurada alrededor de una enseñanza y sus intereses" (p. 14). Por otra parte, Bolívar (2008) afirma: "entendemos como 'disciplina' un dominio organizado de investigación, conocimientos y prácticas. Puede tener distintos niveles de generalización, tales como matriz disciplinar, ámbitos o campos" (p. 23).

De esta manera, según lo expuesto en el párrafo anterior, el problema de la didáctica es que se mueve entre los tres significados de disciplina científica, disciplina escolar y prácticas, porque, por un lado, aunque todavía no está constituida como ciencia, sí es posible hacer investigación y construir conocimientos con validez científica; y, por otro lado, en función de esos conocimientos y como resultado de sus investigaciones, es posible estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en el principio de la "enseñabilidad de la ciencia". Por lo tanto, es de suponer, entonces, que el docente es quien tiene las competencias necesarias y los conocimientos sobre pedagogía y

didáctica para organizar, transmitir y hacer comprensibles los fundamentos de la ciencia a personas, como en el caso del estudiante; está aún en proceso de aprendizaje, lo que correspondería con las prácticas. Así, la didáctica participa, también, del concepto de técnica, entendida como el uso de instrumentos mediadores y metodologías para hacer enseñables las disciplinas. Por lo tanto, la didáctica participa de los tres conceptos: la técnica, la disciplina y la ciencia.

Por otra parte, algunos autores se plantean la tensión de si la didáctica, como una teoría de la enseñanza, es una disciplina autónoma con identidad propia o, por el contrario, depende de otra o de otras disciplinas o ciencias de rango superior, por ejemplo, del currículo o de la psicología de la educación, entendida esta última como una teoría del aprendizaje. Entre estos autores, Antonio Bolívar (2008) plantea el problema de la didáctica desde las dos concepciones en el campo pedagógico: en lo curricular, que ha sido la tradición anglosajona, en la que la didáctica queda mimetizada; en el de la cultura europea, que le ha dado mayor autonomía a la didáctica sobre el currículo. Plantea, además, el problema de la pedagogía como un "saber" disperso en un conjunto de saberes que reclaman su propio estatus disciplinar, para que se le reconozca su estatus científico; mientras que la escuela francesa reconoce la educación como una ciencia. Por eso propone la necesidad de resignificar y revitalizar el conocimiento didáctico de la enseñanza.

Desde otro punto de vista, y de acuerdo con lo que se ha venido planteando aquí, se parte, por un lado, de la complejidad de la ciencia y de las disciplinas, y como un elemento de esa complejidad, hay que tener en cuenta la inter- y la transdisciplinariedad; por otro lado, la ciencia es una construcción humana, y como tal no debería presentar problema si una disciplina es ciencia o no, sino, más bien, pensar que los diferentes saberes dentro del campo de la sociedad y de las humanidades, y que todavía se debaten frente a la búsqueda de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, están en construcción, primero, porque son disciplinas emergentes y, segundo, porque, no obstante, existe la posibilidad de construirlas como ciencias de la educación y la pedagogía (Marín, 2018).

En este caso sucede todo lo contrario de lo que ocurre con las ciencias de la naturaleza (especialmente la física y la biología) que ya han

logrado construir y sistematizar un estatuto epistemológico y metodológico, gracias al cual han alcanzado un estatus científico. Thomas Kuhn las denomina *ciencias maduras*, término más adecuado que el de *ciencias exactas* o *ciencias duras*, teniendo en cuenta que hoy ya no hay exactitud en ningún campo de la ciencia y del conocimiento en general. Popper (1972) afirma que todas las ciencias y sus teorías son "esencialmente tentativas, conjeturales o hipotéticas, aun cuando tengamos la sensación de que no podemos seguir dudando de ellas" (p. 78).

La investigación en didáctica

Para hacer investigación en el campo de las ciencias de la educación y la pedagogía, y particularmente en las didácticas y en la construcción de sus conocimientos, es necesario comenzar por la búsqueda e identificación de sus principales problemas, que se hallan en uno o en todos de los tres niveles de su contenido cognitivo: la práctica, la reflexión, los procesos investigativos y sus resultados. Según Popper (1997), los problemas científicos están precedidos por problemas precientíficos y, sobre todo, por problemas de la práctica. En efecto, sostiene:

> Se entienden mejor los métodos de las ciencias naturales y de las ciencias sociales si admitimos que la ciencia siempre empieza con problemas y termina con problemas. El progreso de la ciencia, en lo esencial, estriba en la evolución de sus problemas. Y se puede calcular por el aumento de refinamiento, riqueza, fertilidad y profundidad de sus problemas. (p. 154)

Comprender, por lo tanto, la investigación y la construcción científica de la didáctica dentro de situaciones problemáticas es aceptarla, al mismo tiempo, como una disciplina compleja. Esto significa que es también una disciplina dinámica, es decir, que tanto sus prácticas como sus conocimientos están en permanente proceso de cambio y de evolución, rasgo común de todas las ciencias sociales y humanas, que por su naturaleza son cambiantes, están cargadas de ideologías, creencias, con predominio de factores inciertos, caóticos, de los cuales nunca se

puede tener certezas absolutas, sino más bien hipótesis y conjeturas, características de todas las ciencias.

Como un elemento de la complejidad epistemológica de la didáctica, y como requisito para hacer investigación en este campo, se necesita comprenderla, en un primer momento, dentro del contexto de la pedagogía como la disciplina fundante y, en segundo momento, dentro de la inter- y la transdisciplinariedad, como todas aquellas disciplinas y ciencias que convergen en su constitución, para enriquecerla y ampliar su campo de conocimiento y de acción. Por lo tanto, el ámbito de la didáctica comprende: 1) los principios y los fundamentos de la pedagogía; 2) el estudiante, como la persona humana, con sus cualidades, capacidades y demás características del sujeto que aprende; 3) el docente, como el sujeto formador, con su personalidad, sus conocimientos, su capacidad y su estilo de enseñanza; 4) el currículo, que incorpora y sistematiza los conocimientos y los valores culturales seleccionados, programados y dosificados, para transmitirlos mediante la enseñanza y el aprendizaje, con sus objetivos, sus planes de estudio y sus metodologías, y 5) la institución educativa, con sus características, su filosofía, sus valores, los medios y las mediaciones de los que dispone para la acción, la práctica pedagógica y la enseñanza.

Fundamentos epistemológicos de la didáctica

La epistemología, más que una ciencia, una disciplina o una teoría, es un conocimiento crítico y reflexivo acerca de una realidad específica. Para el caso, esta crítica y reflexión se hará sobre la didáctica como una realidad inserta en el campo de la educación y la pedagogía. Sin embargo, un conocimiento crítico y reflexivo frecuentemente se convierte en propedéutica, puesto que se constituye en una enseñanza preparatoria para el estudio y la comprensión de lo que se hace en los procesos de investigación y de construcción del conocimiento científico. En otros términos, para comprender y construir la didáctica en un contexto de la ciencia no basta con recoger datos y analizarlos dentro de una metodología específica, sino que se requieren los procesos previos, reflexivos y críticos que permiten identificar los fundamentos,

las condiciones, sus contextos, valores, orientaciones regulativas y sus relaciones con la misma pedagogía, con otras disciplinas y otras ciencias, objeto del "pensar" y del "hacer didáctico", valederas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, que puedan ser llevados a la práctica. La reflexión y la crítica se extienden también a todo el aparato teórico-práctico de su estructura conceptual, incluyendo sus métodos, su lenguaje, su contexto social y político y su función transformadora y reconstructiva de las potencialidades y capacidades del estudiante.

Platón ya distinguía entre *doxa* y *episteme*. La *doxa* consistía en la mera opinión acerca de las cosas, como conocimiento particularizado, individual y sin mayor fundamento; mientras que la *episteme* era el auténtico y verdadero conocimiento de la realidad. Sin embargo, la construcción de un conocimiento en cualquier campo del saber se desarrolla, con frecuencia, a partir de opiniones acerca de las cosas, para llegar, mediante la reflexión, a situaciones más complejas.

Durante un largo tiempo se había aceptado la epistemología como sinónimo de gnoseología o teoría del conocimiento en el campo de la filosofía general, y de acuerdo con diversas corrientes de pensamiento que, desde los griegos, habían tenido sus propias características, tales como el pragmatismo, el empirismo, el realismo, el idealismo, entre las más comunes y que perduran hasta hoy, sin cambios paradigmáticos. Pero con el desarrollo de los diversos objetos específicos y de sus problemas cognoscitivos en el campo de las ciencias, junto con los cambios de metodología, apoyada principalmente por la observación de los hechos, más que por la especulación metafísica —campo propio de la filosofía—, la epistemología adquirió otro significado y otras connotaciones. Es decir: la epistemología, aunque sigue siendo una rama de la filosofía, reflexiona y estudia los problemas de la investigación científica y su producto: el conocimiento científico (Bunge, 1980), así como el conjunto de las teorías de la ciencia y su verdad y validez, en relación con sus afirmaciones.

Aunque los problemas epistemológicos surgieron, más que todo, en el seno de las ciencias naturales a partir de las corrientes positivistas, en la actualidad las disciplinas sociales y humanas, y entre ellas, las de la educación y la pedagogía, se encuentran en un momento importante

de su historia y de su desarrollo, por cuanto están surgiendo nuevas propuestas epistemológicas y metodológicas desde diversas corrientes, con las que se busca dar sustento a sus problemas de conocimiento y proporcionarles así un estatus científico. Estas nuevas propuestas son conocidas, principalmente, como epistemologías y metodologías emergentes (epistemologías del sur, hermenéutica, fenomenología, sistemas complejos, narrativas, etc.).

Todas estas escuelas y corrientes pueden ser catalogadas como paradigmas, en la forma como lo propone Kuhn (1992; 1996), es decir, como una norma que actúa para decidir lo que se va a estudiar e investigar y de qué manera. En este sentido, un paradigma está conformado por un conjunto de presupuestos, valores, normas, creencias, métodos, modelos, que son compartidos por todos los miembros de una comunidad científica. Para Kuhn (1996),

> una comunidad científica se compone […] de los profesionales de una especialidad científica. Unidos por elementos comunes y por educación y noviciado, se ven a sí mismos, los demás, así los ven, como los responsables de la lucha por la consecución de un conjunto de objetivos compartidos, entre los que figura la formación de sus sucesores. (p. 319)

Desde esta perspectiva de paradigma expuesta por Kuhn como una comunidad que comparte las mismas creencias, conocimientos y valores, la propuesta epistemológica para la investigación en didáctica tiene cabida dentro del constructivismo psicogenético, instaurado especialmente por la escuela ginebrina que propone unos fundamentos epistemológicos a partir de los problemas que surgen y se desarrollan dentro de las mismas disciplinas o ciencias, sin necesidad de buscarlos por fuera de ellas o impuestos por concepciones epistemológicas ajenas y foráneas. Así, la didáctica, como disciplina que busca su autonomía o como campo de investigación en el contexto de la educación y la pedagogía, podrá darse sus propios fundamentos epistemológicos y metodológicos mediante un proceso de reconstrucción reflexiva y un análisis histórico-crítico de su evolución y desarrollo, en la forma como lo expone Piaget (1970):

> Las grandes epistemologías siempre han procedido de una reflexión sobre las ciencias, y las epistemologías contemporáneas derivan, incluso, de la necesidad interna —propia de las ciencias en evolución— de una constante revisión de sus principios e instrumentos de conocimiento. La epistemología tiende, pues, a integrarse en el sistema mismo de las ciencias. Pero sólo podrá hacerse científica si precisa sus propios métodos y delimita sus problemas de manera que pueda tratarlos de acuerdo con los procedimientos deductivos o experimentales que condicionan, en general, la objetividad. (p. 65)

Piaget utilizó el término *epistemología* para referirse al conocimiento, especialmente en relación con los problemas de crecimiento de la ciencia. En otra de sus obras, Piaget (1998) se refiere a la epistemología como "la teoría del conocimiento válido y aun cuando este conocimiento no sea jamás un estado y constituya siempre un proceso, este proceso es esencialmente un pasaje de una validez menor a una validez superior" (p. 13). Sostiene, además, que la epistemología es una construcción de naturaleza interdisciplinaria, en tanto que plantea, a la vez, cuestiones de hecho y de validez.

Pero faltaría algo más dentro de este proceso de fundamentación epistemológica de la didáctica: el cómo. En este caso es la relación con la construcción del método o los métodos de búsqueda, de organización y sistematización del conocimiento. ¿Cuáles son esos métodos y cómo se construyen? En el siguiente apartado, y siguiendo la misma tónica piagetiana, se proponen algunos métodos que son válidos para el desarrollo de la epistemología genética y constructivista.

Metodologías en investigación didáctica

Es de anotar que Piaget, antes que psicólogo, era un epistemólogo; por lo tanto, no solo desde su psicología, sino también desde su epistemología, ha ofrecido importantes contribuciones para el desarrollo del conocimiento y de la ciencia. Desde esta perspectiva propone cuatro métodos para la construcción de la epistemología genética:

análisis directo, *análisis formalizante*, *histórico-crítico* y *psicogenético*. Sin embargo, teniendo en cuenta que el análisis formalizante, lógico-matemático, fue una propuesta del positivismo lógico, como la forma de expresión lingüística de la ciencia, que hoy se encuentra superado, en particular, por las ciencias sociales y humanas, por cuanto no es tan fácil construir teorías expresadas mediante axiomas formalizados, solamente se describirán, en forma breve, los otros tres métodos expuestos por el autor como válidos para investigar en didáctica.

El primero es el método de análisis directo, que para Piaget (1970) sigue siendo indispensable, en tanto que formula y clarifica los conocimientos auténticos de la ciencia que otros métodos por sí solos no llegarían a encarar, especialmente si se relacionan con la ciencia que todavía está en construcción. El análisis directo, empleado más que todo en la epistemología clásica, verifica problemas, tanto formales (de las teorías) como materiales (de la práctica), mediante un proceso reflexivo para identificar las condiciones que un hecho exige, valiéndose de la experiencia y de la deducción de los hechos. Se piensa con frecuencia que estos métodos son válidos para las ciencias de la naturaleza, en especial para la física, porque son experimentales. Sin embargo, aunque en las ciencias sociales y humanas no son frecuentes los experimentos, sí existen otras formas de acercamiento directo a la realidad, como la experiencia personal y la observación, mediante las cuales se puede reflexionar, analizar y deducir los hechos.

El método de análisis directo estudia el problema desde su punto de vista estático (sincrónico), es decir, teniendo en cuenta las condiciones actuales del problema, e intenta soluciones por medio de hipótesis más o menos probables. Aunque el método de análisis directo es intuitivo y especulativo, por sí solo no es suficiente para alcanzar una demostración. Por lo tanto, debe ser complementado con los otros dos métodos: el histórico-crítico y el psicogenético que, con frecuencia, intentan reestructurar los problemas iniciales, de tal forma que, como afirma Piaget (1970), "el ideal metodológico de una epistemología científica debe buscarse, sin duda, en un vaivén entre los análisis directos y genéticos" (p. 78).

¿Cómo entender el método de análisis directo en la investigación didáctica? Es necesario que la reflexión y el análisis sobre la didáctica

tenga su punto de partida en la observación y la experiencia acerca de las prácticas de los docentes; pero también de la praxis que, según se mencionó anteriormente, se halla plasmada en toda una variedad de documentos escritos por los maestros durante el transcurso del tiempo. No hay duda de que sobre este tema es mucho lo que se ha producido en libros, artículos, protocolos de sesiones de clase y muchos otros escritos.

En reacción contra el empirismo o positivismo lógico y el apriorismo kantiano, Piaget propone un segundo método: el histórico-crítico, complemento del anterior. Aunque este método ha sido utilizado, con mayor frecuencia, en el estudio de texto antiguos, especialmente para la interpretación de la Biblia, es válido también en el estudio de textos pedagógicos y didácticos, en los que se encuentra no solamente la tradición de una disciplina o de una ciencia, sino también su evolución y desarrollo desde sus fuentes, sus principios y sus prácticas o modos de construcción y realización, las etapas principales de su desenvolvimiento, las conexiones históricas fundamentales, la trayectoria concreta de una teoría y sus condiciones de desarrollo en los diferentes periodos de la historia. Insiste Piaget (1998) en que, de acuerdo con este método, son muy importantes las formas o maneras de tránsito de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor desarrollo. Sin embargo, este proceso puede darse de diferentes maneras, según lo han expuesto diversos autores de la epistemología: como acumulación de conocimientos (Popper, 1972); como procesos revolucionarios en los que existen rupturas de conocimiento o pasos de una ciencia normal a una revolucionaria (Kuhn, 1992); o como programas de investigación en los que se producen cambios de unas teorías a otras, especialmente porque una teoría supera a la otra en tanto presenta mayor contenido empírico corroborado con respecto a la anterior, al tiempo que explica el éxito previo y predice hechos nuevos, anticipándose a su crecimiento empírico (Lakatos, 1998). De esta manera, el método histórico-crítico, dice Piaget (1970),

> […] consistirá en comprender cómo procedieron, en verdad, el inventor del principio o los autores que prepararon su descubrimiento; por ejemplo, se tratará de reconstruir con precisión a qué especies

> de experiencias recurrieron […] y qué deducciones extrajeron, pero también, y, sobre todo, de acuerdo con qué sistema deductivo o interpretativo llegaron a imaginar sus experiencias, etc. (p. 102)

Es importante tener en cuenta que para Piaget el conocimiento se construye en la interacción dialéctica entre sujeto y objeto. Sin embargo, todos los problemas de las relaciones entre el sujeto y el objeto, en particular los relativos a las deducciones y a las experiencias, se encuentran en el terreno del desarrollo histórico. De esta manera, el método histórico-crítico consiste en el "análisis epistemológico que utiliza la historia con miras a tales discusiones" (p. 103). Como afirma Rolando García (2000): "Piaget introdujo la expresión 'análisis histórico-crítico de la ciencia' para designar con más precisión el tipo de material histórico que se requiere como material empírico para un análisis epistemológico del desarrollo del conocimiento científico" (p. 154).

Se entiende aquí por material empírico los datos de la experiencia común, es decir, aquellos objetos, hechos, eventos o situaciones que sirvieron como referentes o contenidos para la construcción y desarrollo de una disciplina o de una ciencia; en este caso se diría que, para el desarrollo de la didáctica como disciplina, se constituye en ciencia autónoma y construcción científica naciente dentro del campo de la educación y la pedagogía.

En el método histórico-crítico, además de los contenidos o datos de las investigaciones, se encuentran también los sujetos que dan testimonio, mucho más rico, que los hechos o los eventos y las meras formalizaciones. Por lo tanto, no es suficiente con dar cuenta del desarrollo de una ciencia a partir de su objeto o dominio de conocimiento, sino que hay que tener en cuenta también al sujeto, en la forma como lo expresa Piaget (1970):

> No es posible rendir cuenta del conocimiento a partir sólo del objeto —cuya representación siempre está en relación con las estructuras cognitivas del sujeto— o a partir sólo del sujeto —cuyas estructuras cognitivas no son a priori, sino que siempre están en relación con el nivel de organización de las conductas experimentales que ejerce sobre el objeto—. (p. 107)

De esta manera se restablece el equilibrio en los procesos de conocimiento a través del método histórico-crítico, de modo que se le da importancia epistemológica a la relación entre el sujeto y el objeto, ya que frente al conocimiento es fácil caer en cualquier posición extrema, tal como ocurrió con el positivismo que privilegió el objeto eliminando el polo subjetivo del conocimiento científico, y hoy, por el contrario, es común también encontrar posiciones que recalcan la prevalencia del sujeto con respecto al objeto. Ambos extremos no corresponden con la realidad de la ciencia. En este sentido, la ciencia es tan objetiva como subjetiva.

El método histórico-crítico en la investigación didáctica consistirá precisamente en reconceptualizar la didáctica a partir tanto de las diferentes posiciones doctrinales o enfoques epistémicos como de sus relaciones con las demás disciplinas o saberes educativos y pedagógicos y sus autores; es decir, quiénes y en dónde se han hecho sus estudios y sus investigaciones.

El tercer método que propone Piaget (1970) para la construcción de una epistemología genética que aquí se está planteando para hacer investigación en didáctica como disciplina, en las didácticas de las diferentes disciplinas o como construcción científica, es el psicogenético. Este método se entiende como "el estudio del paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más riguroso" (p. 120). En este contexto se debe comprender también en el concepto de método psicogenético, en primer lugar, el aporte de la psicología en la búsqueda y en la construcción de conceptos epistemológicos, metodológicos, lingüísticos y "mentales"; en segundo lugar, la actividad del sujeto, sus acciones o su conducta en relación con la construcción de los procesos cognitivos de la ciencia; en tercer lugar, el concepto de génesis como avance del conocimiento mediante un proceso de construcción social e interdisciplinar, según los diversos niveles y etapas de su desarrollo.

No hay duda de que la psicología ha tenido una influencia importante en los procesos de construcción de las metodologías y de las epistemologías de la ciencia, ya que todo conocimiento científico es interdisciplinar; pero también la psicología ha influido sobremanera en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en relación con el aprendizaje

en los niños y en los adolescentes. Sin embargo, en la forma como se dijo antes, el método psicogenético supone la participación del sujeto mediante dos aspectos: sus acciones y conductas sobre los objetos y la conciencia que tiene de ellas. Además, habría que considerar al sujeto como un ser con sus cualidades y capacidades; sus procesos de pensamiento; sus formas de razonamiento y de conocimiento; los factores que determinan la racionalidad de la ciencia, así como los problemas de la sensación y de la percepción, de los que puede dar cuenta en particular la psicología. Popper (1982) sostiene que la "reconstrucción racional" de los pasos que han llevado a los científicos a un descubrimiento o a encontrar una nueva verdad no son problemas de la lógica del descubrimiento, sino de la psicología empírica. En otros términos, los procesos de descubrimiento, de búsqueda, de recolección y organización de datos no pertenecen al campo de la lógica de la investigación, ni de la epistemología, sino a la psicología. Así pues, en el momento heurístico o de búsqueda del conocimiento, son muchos los problemas en los que interviene esta ciencia, como ciencia que se ocupa de varios problemas del ser humano, entre ellos la mente, la conciencia, la conducta, los estados anímicos, como los más comunes.

El papel del sujeto en los procesos de conocimiento científico es un aspecto que Piaget desarrolla en varias de sus obras. Sostiene que nuestros conocimientos no provienen ni de la sensación ni de la percepción en forma aislada, como lo habían sostenido muchos filósofos y corrientes epistemológicas, entre ellos David Hume, en el siglo xviii, sino de las acciones que el sujeto agrega a los datos de las sensaciones y las percepciones para transformar la realidad. Aunque es de suponer que estas dos operaciones (sensaciones y acciones) siempre están presentes en el conocimiento, la tesis de Piaget (1998), es la siguiente:

> Lo propio de la inteligencia no es, en efecto, contemplar sino "transformar"; su mecanismo es esencialmente operatorio. Las operaciones consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras de conjunto (reversibles, etc.) y si se quiere dar cuenta de este aspecto operatorio de la inteligencia humana conviene partir en consecuencia de la propia acción y no sólo de la percepción aislada. (p. 66)

En palabras del mismo Piaget (1998), no es posible conocer un objeto si no se actúa sobre él transformándolo. Y se transforma de dos maneras: 1) en forma física, modificando sus posiciones, movimientos o sus propiedades para explorar su naturaleza; 2) mediante operaciones lógico-matemáticas, enriqueciendo al objeto y completando sus propiedades o relaciones anteriores por medio de nuevas propiedades o relaciones. Se trata, en este caso, de realizar operaciones de ordenación, clasificación, relación, sistematización, medición, etc., para luego construir conocimientos teóricos. Por lo tanto, todos los conocimientos científicos se forman o proceden de estos dos tipos de acciones y no solamente de las sensaciones o percepciones que son, sin embargo, el punto de partida del conocimiento, pero no son la razón última del conocimiento científico, como lo afirmaba el empirismo y el pragmatismo, defendidos por las corrientes positivistas de la ciencia. Los datos de la sensación y la percepción están ahí, pero si el sujeto no ejerce alguna acción sobre ellos, transformándolos o modificándolos de alguna manera (física, lógica o mental), no se construye ni se produce ningún tipo de conocimiento, y menos aún puede darse el avance en el conocimiento.

En definitiva, y de acuerdo con la metodología psicogenética, el conocimiento científico adquiere su evolución y desarrollo pasando de un estado de mínimo conocimiento a un estado en el que el investigador juzga que ha logrado uno de mayor categoría o superior, sin llegar a un conocimiento definitivo del objeto conocido. De esta manera, Piaget define, entonces, la epistemología genética,

> […] como el estudio del paso de los estados de mínimo conocimiento a los estados de conocimiento más riguroso, ya que el problema del acrecimiento de los conocimientos constituye, efectivamente, su problema específico, en su doble aspecto de construcción de las estructuras (desde el punto de vista de las conductas) y de establecimiento de los hechos normativos (desde el punto de vista del resultado de las estructuras en la conciencia del sujeto). (p. 120)

Así, entonces, el análisis del método psicogenético complementa los métodos anteriores para hacer investigación en didáctica, tanto porque

permite que el investigador acuda a las raíces y fundamentos mediante los cuales las actividades de enseñanza, que en su momento estaban reducidas solamente a las prácticas, han tenido un proceso o avance de reflexión en la praxis, y, mediante la investigación, es posible que dichas actividades alcancen niveles más altos de conocimiento, como construcción científica. Este proceso constructivo y reconstructivo necesariamente tiene que partir de las experiencias y de la observación sensible, hacer reflexión y análisis de los documentos que han recogido diversas experiencias y utilizar los instrumentos de los procesos investigativos, expuestos en el tercer momento del apartado sobre el desarrollo del concepto, para producir conocimientos válidos en el campo de las ciencias de la educación y la pedagogía y reestructurarla como disciplina o como ciencia autónoma.

Aportes finales

Muchas veces resulta una utopía investigar sobre un aspecto o un hecho que por sí mismo no es tan problemático ni tan trascendental para la humanidad. Para el caso de la didáctica como disciplina pedagógica, bastaría con proponer y desarrollar unas buenas prácticas y técnicas de enseñanza, sin necesidad de buscar problemas donde aparentemente no existen. Por otra parte, resulta con frecuencia arriesgado hacer propuestas investigativas cuando estas no concuerdan con los modos y métodos tradicionales de investigación y de hacer ciencia. Para un positivista, este tipo de investigación no es científico porque con estos procesos cualitativos y una propuesta epistemológica y metodológica psicogenética no es posible construir teorías axiomatizadas que midan o cuantifiquen la realidad educativa y pedagógica. La pedagogía y sus componentes: el currículo, la didáctica y la evaluación no son hechos medibles con los cuales se puedan construir conocimientos científicos; a lo sumo se hacen buenas reflexiones descriptivas o especulativas desde el campo de la filosofía, la sociología o la política, pero no desde la ciencia.

Pueda que tengan razón los que así piensen, especialmente cuando se tiene una visión reduccionista y sesgada de la investigación, del

conocimiento y de la ciencia. Pero he querido plantear, a modo de objeciones, lo que es posible que se especule sobre los planteamientos y la propuesta contenidos en este documento, porque bien parecería que no tiene sentido o que no cabe como una propuesta seria de investigación, y como un posible aporte a las ciencias educativas y pedagógicas.

Los que estamos permanentemente incursionando en estos procesos de la educación, la pedagogía, la didáctica y la evaluación estamos convencidos de que en todos y en cada uno de estos temas existen cantidades y enormes problemas a los que es preciso buscarles solución para mejorar y hacer más eficientes los procesos. No obstante, se podría argumentar que las soluciones pueden darse desde distintos ángulos, ya sean políticas, tecnológicas, desde la sociología o, inclusive, desde la economía, ya que, con frecuencia, el problema no es más que de dinero. Pero una solución efectiva, con carácter sistemático y fundamentado en el conocimiento, es posible solamente desde el campo de la ciencia, entendida como un modo o manera de conocer que utiliza herramientas mentales o intelectuales, epistemológicas, metodológicas, lingüísticas y tecnológicas para acercarse al mundo real, comprenderlo, aprehenderlo y construir conocimiento sobre ese mundo para solucionar problemas. Por otra parte, el ser humano pretende, además, ampliar y avanzar en sus conocimientos, como una necesidad de su ser racional.

De esta manera, la propuesta investigativa de la didáctica en relación con una epistemología y una metodología fundamentadas en la psicogénesis de la escuela de Ginebra y desde las teorías de Piaget, no pretende más que eso: en primer lugar, ser una propuesta investigativa que asume cierto riesgo dentro de la crítica de la ciencia; en segundo lugar, intenta plantear soluciones parciales a los problemas de conocimiento de la didáctica como disciplina o como ciencia, si ello fuera posible, y como una contribución al desarrollo del conocimiento en el campo de la educación y la pedagogía, de las que no deslindo a la didáctica; y en tercer lugar, dejar planteado un problema más, en el sentido de proponer qué tan válido puede ser eso de hacer investigación fundamentada en una epistemología y en metodologías de la psicogénesis.

Para ello acudo a un planteamiento que hace Karl Popper (1997), quien al hacer referencia al principio de racionalidad de las ciencias

sociales, sostiene que el científico no comienza recogiendo datos, como generalmente se piensa, sino seleccionando problemas significativos y prometedores, porque hay que tener en cuenta que entendemos mejor los métodos de las ciencias naturales o sociales cuando admitimos que "la ciencia siempre empieza con problemas y termina con problemas" y que "el progreso de la ciencia, en lo esencial, estriba en la evolución de sus problemas. Y se puede calcular por el aumento de refinamiento, riqueza, fertilidad y profundidad de sus problemas" (p. 154). Aquí es necesario entender que la investigación en el campo de la educación y la pedagogía, así como de la didáctica, no consiste en recoger datos, sino en buscar problemas importantes y significativos que pueden darse tanto en la práctica como en sus concepciones teóricas.

Referencias

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.

Bunge, M. (1999). *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Sudamericana.

Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Ariel.

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna* (8.ª ed.). Porrúa.

Dilthey, W. (1978). *Introducción a las ciencias del espíritu* (2.ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía*. Tomo III (3.ª reimp.). Ariel.

Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Narcea.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Gedisa.

Jaeger, W. (1994). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (2.ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T. S. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas* (1.ª reimp.). Fondo de Cultura Económica.

Kuhn, T. S. (1996). *La tensión esencial* (2ª reimp.). Conacyt y Fondo de Cultura Económica.

Lakatos, I. (1998). *La metodología de la investigación científica* (3.ª reimp.). Alianza Universidad.

Marín, J. (2018). *Investigar en educación y pedagogía: fundamentos epistemológicos y metodológicos* (2.ª ed.). Magisterio.

Mattos de, L. A. (1974). *Compendio de didáctica general* (2.ª ed.). Kapelusz.

Piaget, J. (1970). *Naturaleza y métodos de la epistemología*. Proteo.

Piaget, J. (1998). *Psicología y epistemología*. Emecé Editores.

Popper, K. R. (1972). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Paidós.

Popper, K. R. (1982). *La lógica de la investigación científica* (6.ª reimp.). Tecnos.

Popper, K. R. (1997). *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la racionalidad*. Paidós.

Epistemología o hermenéutica en la didáctica de las ciencias sociales

Luis Alfonso Ramírez Peña

Este capítulo surge de la investigación titulada *Giro pedagógico*. Busca superar algunas consecuencias de la modernidad que había sustentado la epistemología en el desarrollo del conocimiento válido para las ciencias naturales, pero con muchas dudas para las ciencias humanas. Al surgimiento de las culturas posmodernas y los imperativos de la globalización, aparecen otras consideraciones del mundo, y se reconoce la complejidad y la diversidad de voces con la consecuente necesidad de otros modos de conocer. Aparecen las propuestas hermenéuticas, pero la educación y la didáctica siguen asociadas a la epistemología. Por esta razón, en la escritura de este capítulo se sustenta la propuesta de utilizar más la hermenéutica en la enseñanza y en la investigación en todos los campos de educación. Son campos que, por su origen en el pensamiento moderno, requieren discusiones y replanteamientos para responder a las nuevas necesidades de formación de la cultura actual y, sobre todo, por el cambio radical de los lenguajes y las comunicaciones por el surgimiento del lenguaje digital.

Introducción

Pensar en las implicaciones de los desarrollos de la cultura posmoderna en todos sus ámbitos, incluso de la educación, es una tarea compleja por las direcciones inciertas que toman ciertas prácticas que, seguramente, resultan difíciles de cambiar por su arraigo en las costumbres y culturas. En la educación se habían establecido normativas por los fines que se proponían en la modernidad: la formación del sujeto, suficientemente ilustrado o informado, pero muy poco actualizado y contextualizado y menos comprometido con su propia realidad. Se educaba para cumplir el ideal de una buena familia, desarrollar el sentido de pertenencia a una nación o patria abstraída de las realidades sociales en que se vivía. Como el conocimiento era algo que poseía el profesor para ser transmitido a sus estudiantes. Estos eran valorados positivamente si recordaban de forma adecuada la información recibida. En los niveles superiores de la educación se confundía saber científico con saber pedagógico. En ese marco de concepción de la educación habían surgido las disciplinas y los campos especializados del conocimiento, en muchos casos traslapados sus objetos de estudio, pero cada una se hacía a su propio frente de investigación. Y en ese campo de conocimiento surgieron las teorías del aprendizaje, la pedagogía, la didáctica, y resurge la epistemología.

Precisamente, el proyecto de investigación del cual surge este capítulo, denominado *Giro pedagógico*, es un intento de poner al día las exigencias de las culturas posmodernas y los imperativos de la globalización. Se revisan diversos componentes de la educación, especialmente, aquellos desde donde se articula el ámbito de la pedagogía, incluyendo la didáctica. Para la escritura del presente capítulo ha sido necesario enfatizar en la didáctica y la epistemología implicada, objetos de investigación de diversos campos de conocimiento como la epistemología y la filosofía, la pedagogía, las teorías de aprendizaje y la psicología. Son campos que, por su origen en el pensamiento moderno, requieren discusiones y replanteamientos para responder a las nuevas necesidades de formación de la cultura actual y, sobre todo, por el cambio radical de los lenguajes y las comunicaciones ante el surgimiento del lenguaje digital.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación han evolucionado en paralelo con el surgimiento de la interlocución y el diálogo como la dinámica social y cultural en la que se sustentan las acciones humanas, constituyendo a un individuo diferente al del sujeto de la modernidad. Entonces, cómo no examinar las consecuencias que esta nueva actitud cultural exige en las prácticas discursivas de la pedagogía y la didáctica. Se justifica, así, cambiar el modelo de transmisión de conocimientos para que se corresponda con las condiciones de la era digital, que permite a los seres humanos interactuar como si los interlocutores estuvieran frente a frente en un aquí y ahora. Es el reto que tiene la educación: ¿cómo no trasladar estos desarrollos de la cibercultura a los espacios pedagógicos y didácticos? Pero este cambio del modelo didáctico no puede reducirse a una adaptación técnica, que al decir de Loveless y Williamson (2017) son objetos de pensamiento, "un complejo entrelazamiento entre visones normativas, ideales, futuros imaginarios, ajustes prototípicos, objetivos, aspiraciones, esperanzas y problematizaciones" (p. 17). Procesos que involucran a todos los actores sociales de la educación y en los correspondientes contextos.

Para la presentación de esta propuesta se fija un punto de vista sobre el proceso pedagógico y didáctico, es decir, la enseñabilidad en los procesos de formación. En el desarrollo del presente capítulo se procede, inicialmente, a presentar algunos comentarios que examinan la epistemología y la hermenéutica en la pedagogía y en la didáctica; luego se definen algunos conceptos teóricos necesarios para respaldar este planteamiento, y finalmente aparecen argumentos que sustentan la hipótesis. Se revisa el concepto de didáctica y las implicaciones epistemológicas con las cuales se ha aplicado, para posteriormente hacer una propuesta específica de didáctica para las ciencias sociales, los estudios del lenguaje y la literatura, cuyo respaldo no ha de ser la epistemología sino la hermenéutica. No se van a discutir las diferencias específicas de la didáctica y la pedagogía, solamente se asume la didáctica como los modos y medios para enseñar, y la pedagogía como el trasfondo filosófico que respaldan los modos de enseñar.

Por otro lado, el interés principal del presente texto es aclarar que la diferencia entre epistemología y hermenéutica no depende de las definiciones tradicionales que se les ha dado a una y a la otra, sino

de la naturaleza del objeto de investigación o de enseñanza. Por un lado, están los campos de conocimiento que pueden explicarse suficientemente a partir de leyes o principios universales, y otros son los campos de conocimientos que requieren una explicación en contextos históricos, que son contingentes y dependientes de las situaciones particulares de su producción. Los dos requieren perspectivas metodológicas diferentes por cuanto en el primer caso se requiere considerar el objeto en un modelo ideal y estático (la química, la física, las matemáticas, etc.), mientras que en el otro campo se debe examinar el proceso (la Revolución francesa como proceso, o la literatura como proceso de significación).

Esta condición diferente de los saberes, no solo de cambiar la didáctica epistemológica por una didáctica hermenéutica, implica cambiar también el modelo pedagógico y didáctico como alternativa a los modelos pedagógicos que asumen una tarea de equilibrar la diferencia de conocimientos entre maestro y educando a través de la transferencia de conocimientos. No obstante, a la confusión entre pedagogía y didáctica se les asigna como función principal la enseñanza. Los autores, aquí citados, asumen que la educación es para enseñar y para aprender conocimientos; ni siquiera aquellos que abordan las implicaciones de los usos de las nuevas tecnologías de la educación mencionan otras necesidades y posibilidades educativas: la invención, la creación o la producción de nuevos conocimientos. En ese sentido, para Esteve (2003), en su presentación de los retos para la educación del futuro, el único interés esperado es tener profesores mejor preparados, es decir, más informados: más años de formación, su especialización por niveles de formación y la aceptación de los modelos de formación concurrente (Esteve, 2003, pp. 209-210). Definitivamente, todos están pensando en la sociedad del conocimiento a secas. No hay espacio para la formación integral.

Problema

Al examinar diferentes enfoques de epistemología de la didáctica o de la didáctica en general, se encuentra el presupuesto de que la función del maestro es enseñar datos, conocimientos, o simplemente la verdad.

Todos los conocimientos son similares en cuanto a que son datos o reglas, no importa si son ciencias sociales, o naturales, o estudios humanísticos o artísticos. En sí, esta tendencia de reducción de la educación a la enseñanza o aprendizaje de datos se mantiene en las nuevas tecnologías de la educación.

En la práctica educativa se observa que todavía es muy frecuente encontrar o regulaciones curriculares y sistemas de evaluación que implícitamente están aceptando esta enseñanza, en el sentido de transmisión de conocimientos. No es raro encontrar que algunos docentes no encuentran justificación ni necesidad de cambiar el modelo porque ni las facultades de educación, ni las regulaciones, exigen ni propician su discusión. Esto porque muy seguramente no se tiene claro que la calidad de la educación depende en gran medida del modo de realizar los enfoques pedagógicos en las didácticas, es decir, de los modos de desarrollar los actos de comunicación dentro y fuera del aula de clase.

Interrogantes

¿Tienen sentido los esfuerzos de los legisladores y gobiernos internacionales cuando plantean programas para mejorar calidad de la educación sin cambiar los modelos pedagógicos y didácticos? ¿Para obtener los mejores resultados en la educación basta con una didáctica que garantiza la enseñanza de información y su aprendizaje por los educandos? ¿Tiene alguna justificación generalizar el uso de la didáctica basada en el conocimiento objetivo y hasta científico, en aquellos saberes no constituidos por leyes, que son históricos y dependientes de las circunstancias en que se produjeron y son conocidos? ¿Cómo serían algunas orientaciones de una didáctica con un enfoque epistemológico apropiado a los conocimientos y saberes no propios de la ciencia y la tecnología? ¿No es justificable el uso de la hermenéutica dadas sus condiciones interpretativas y no de repetición del conocimiento?

Hipótesis

Es apremiante cambiar el modelo pedagógico y didáctico que se sustenta en las ciencias por propuestas hermenéuticas en enfoques apropiados a los modos de ser de los saberes y conocimientos del respectivo

campo. En este texto se insiste en la tesis de la necesidad de una nueva didáctica en general, pero en particular en las ciencias sociales, que parta del supuesto de una concepción del conocimiento diferente a la epistemología tradicional, lo cual, y a su vez, implica replantear los modos de cumplir con la tarea de formación con el cambio a una actitud dialógica en las relaciones entre educandos y educadores. Los modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos o datos definidos y delimitados podrían ser más útiles con la tradición de una disciplina o ciencia natural o formal, pero no en ciencias sociales ni en la enseñanza del lenguaje ni, menos, en la literatura.

Es decir, se requiere reorientar la formación en campos del conocimiento con una didáctica de epistemología diferente a la tradicional de la ciencia, porque los saberes están organizados de manera compleja y diferente a las leyes y la conmensurabilidad de las ciencias formales y naturales.

Desarrollo

Como ya se comentó antes, este capítulo presenta una propuesta alternativa de procedimiento metodológico para las ciencias sociales y los estudios del lenguaje y la literatura, campos en los cuales es imposible mantener la epistemología con métodos que desconocen las circunstancias especiales, las complejidades irreductibles a leyes y el carácter histórico del cual dependen.

Presupuestos asumidos por estos enfoques: lo que se enseña es lo general, el estudiante debe aprender para repetir, y con la posibilidad de aplicar. Lo que se enseña son datos e información, asumidos como si hubieran sido validados y, por tanto, verdaderos. No hay espacio para la crítica ni para los aportes u opiniones de los educandos.

No son frecuentes las investigaciones relacionadas con las posibilidades de una pedagogía de las ciencias sociales. Las propuestas más frecuentes asumen la verdad como el objeto para enseñar, lo cual las hace más cercanas y relacionadas directamente con las ciencias naturales, antes que con las ciencias humanas o sociales. Este es el enfoque que se cuestiona en el presente documento, es decir, la justificación de la epistemología para la didáctica de las ciencias sociales y se justifica

la alternativa de la hermenéutica en la didáctica cuando se trata de las ciencias sociales como la historia, la literatura, la lingüística, la antropología, la sociología, el derecho, las ciencias políticas, etc.

Estudios de epistemología de la didáctica, hermenéutica de la didáctica

Generalmente se enfoca la didáctica al proceso de enseñanza, en unos casos, o de aprendizaje, pero con el supuesto de que lo uno implica lo otro, aunque con el surgimiento de las nuevas tecnologías hay una fuerte presión a que todo el proceso se reduzca al aprendizaje.

Epistemología. Indudablemente uno de los pensadores que han cuestionado y precisado los alcances de la epistemología ha sido Rorty (1989), quien afirma que

> […] la idea de que un armazón neutro y permanente cuya 'estructura' puede mostrar la filosofía es la idea de que los objetivos que van a ser confrontados por la mente, o las reglas que constriñen la investigación, son comunes a todo discurso, o al menos a todo discurso que verse sobre un tema determinado. (p. 288)

Es decir, se alude a la utilización del método como reglas comunes en el conocimiento en el desarrollo de cualquier investigación cultural o natural. Se parte, como lo afirma Rorty, de la afirmación de que las aportaciones a un discurso determinado son conmensurables. Las reglas con las cuales se puede llegar a un acuerdo para la conmensurabilidad indican cómo se construye una situación ideal, en la que todos los desacuerdos residuales se consideraran "no cognitivos" o meramente variables, o, de lo contrario, meramente "temporales". Esas son las reducciones que los investigadores deben imponer a los estudios de cualquier campo del conocimiento, especialmente los que constituyen disciplinas: las ciencias políticas y la historia.

Según Rorty (1989), los postulados de la epistemología definen que "para ser racional, para ser plenamente humano, para hacer lo que debemos, hemos de ser capaces de llegar a un acuerdo con otros seres

humanos" (p. 288); es encontrar un espacio común en el saber con los otros, no por las diferencias, sino por las coincidencias, que en general no son resultados de diálogos. Por ejemplo, en teoría del lenguaje, Chomsky consideró que su gran descubrimiento fue haber encontrado la gramática universal o competencia en la que coincidimos todos los seres humanos, sin importar las diferencias de razas, ni géneros, ni culturas, ni costumbres, y menos las diferencias de propósitos e intereses en el uso de esa gramática

Siguiendo los postulados de Rorty, se considera que en los espacios del conocimiento científico en el cual cabría más la epistemología, se presenta una lección para el manejo pedagógico de estos saberes cuando habla del mediado socrático que promueve el diálogo entre saberes o discursos, en una especie de conversación en la que se consigue que los especialistas abandonen su hermetismo, y se llega a "compromisos o se trascienden los desacuerdos entre disciplinas y discursos" (Rorty, 1989, p. 289).

Concepciones de hermenéutica y sus relaciones

La hermenéutica es una suerte de respuesta o de alternativa a la epistemología en su tratamiento del conocimiento en su condición de representación verdadera. La hermenéutica, por el contrario, admite y justifica la interpretatibilidad del conocimiento,

> […] ve la relación entre los varios discursos como los cabos dentro de una posible conversación que no presupone ninguna matriz disciplinaria que una a los hablantes, pero donde nunca se pierde la esperanza de llegar a un acuerdo mientras dure la conversación. (Rorty, 1989, p. 289)

Esta definición del ser de la hermenéutica apunta a reconocer la no unificación de los objetos interpretables que, como se afirmaría en las teorías de los discursos y los textos, están integrados por diferentes voces en condiciones de intertextos principalmente, y por lo tanto, se interpreta la relación entre las voces que lo constituyen y la jerarquización

de las voces dominantes, que para Rorty (1989) "es el estudio de un discurso anormal desde el punto de vista de un discurso normal" (p. 262). Y no es una interpretación infinita porque se parte de un cierto principio de interpretación, como lo apunta Rorty: "El hecho de que la hermenéutica suponga inevitablemente, alguna norma le da cierto carácter Whiggish. Pero en la medida que procede no reductivamente y con la esperanza de descubrir un nuevo ángulo en las cosas, puede trascender ese carácter" (Rorty, 1989, p. 292).

La construcción del conocimiento es un proceso hermenéutico, que lejos de ser una reconstrucción de la representación lógica del mundo, como lo planteaban los pensadores positivistas del análisis lingüístico, tampoco es una representación empírica del mundo. Es más bien, como lo plantea Beuchot, una interpretación analógica del mundo, y se agregaría, de los mundos en sus textos. A propósito, Beuchot propone una hermenéutica analógica para la pedagogía "como un medio de significar que está en el medio entre el significado unívoco, totalmente en línea de la identidad, y el significado equívoco totalmente en la línea de la diferencia" (Beuchot, 2010, p. 21). Esta afirmación apunta a la crítica de la epistemología con su enfoque metodológico de representación única y las hermenéuticas que aceptan la multiplicidad simultánea de voces e interpretaciones.

Evidentemente, las ciencias sociales, el lenguaje y la literatura, por su carácter irreductible a la representación unificada y la imposibilidad de afirmar alguna verdad definitiva y sin mediación de quien la produce y en el cómo se representa, requieren, para la investigación y para su enseñanza o aprendizaje, más de la hermenéutica que de la epistemología. Esto, no obstante que se afirme la diversidad de enfoques dentro de la misma epistemología. Se puede establecer un aire de familia entre los diferentes enfoques epistemológicos, a pesar de que se mantiene como condición central de la separación del sujeto del objeto sin admitir alguna contaminación subjetiva: "Los positivistas establecen una separación radical entre el observador y lo observado procurando no 'contaminar' la investigación al formar parte de ella" (Della Porta, 2013, p. 44). Adorno (2008) era más contundente cuando afirmaba que "todo aquel conocimiento que resulta incómodo es despreciado como falto de cientificidad" (p. 37). Esta condición era

el resultado de la concepción del conocimiento: "El comportamiento constatable y mensurable de los sujetos está separado de lo universal por el dictado de este como por un velo impenetrable" (p. 37).

Acerca de la didáctica epistemológica

En general el enfoque epistemológico en el que más han coincidido las propuestas epistemológicas han sido las realistas, en las que, como lo dice Marín (2008), "el universo no es una ilusión sino algo que existe real y concretamente" (p. 34), por lo cual "[…] la educación y la pedagogía han de tener un núcleo central de materia que familiariza al estudiante con la estructura básica, física y cultural del mundo en que vive […]" (p. 34). Es decir, no se considera que el conocimiento es un acto sesgado desde la condición del conocedor, más bien, se firma su existencia independiente, la misma que se representa.

Para Camilloni (s. f.), la didáctica es definida como "teoría de la enseñanza y a la que concebimos, al menos, a partir de una definición programática, como una ciencia social" (p. 13), pero en la búsqueda de precisión distingue

> […] una didáctica erudita de una didáctica que podemos llamar "ordinaria" o del sentido común. Una submodalidad en la que está última se presenta con frecuencia es la que designo como didáctica pseudoerudita a la que, por razones, considero especialmente dañina y obstaculizadora de los contenidos de un conocimiento serio y riguroso. (p. 15)

Este texto es representativo de los presupuestos con los cuales se orientó este campo del conocimiento, y que a grandes rasgos es posible identificar como la idea de que es "ciencia", que la didáctica erudita es propiamente la didáctica en su concepción general. Ni se enseñan los contenidos pedagógicamente, ni se contextualizan según las necesidades educativas, simplemente se repiten los mismos contenidos del conocimiento logrado por la ciencia.

Precisamente Zambrano (2005), para distinguir entre pedagogía y didáctica, afirma que la pedagogía es un concepto cuya esencia escapa a cualquier intento de clasificación epistemológica. La didáctica se reconoce como una "disciplina científica cuyo objeto es la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje" (p. 14). La didáctica así es una disciplina que no discrimina entre campos de saberes y conocimientos, pero coincide con las definiciones de la ciencia positiva de las ciencias naturales.

Como ejemplo Zambrano (2006), a propósito de la enseñanza del lenguaje, parte del supuesto de que el lenguaje es un conjunto de datos, de la lengua, que los profesores ya lo conocen y que su función es transmitir o enseñar esos conocimientos y que el estudiante debe aprenderlos: "la transposición didáctica en lenguaje se explica por los modos como las ciencias que lo estudian producen un saber científico susceptible de ser enseñado en el espacio escolar" (p. 198). Se refiere principalmente a la lingüística y a los estudios gramaticales, ciencias del lenguaje, que lo han reducido a inventarios organizados de significantes, en el caso del estructuralismo, y de conjunto de leyes o reglas generativas y transformacionales, como en la gramática generativa transformacional.

A eso se refiere Zambrano (2006) cuando afirma que "enseñar el lenguaje, sus reglas, sus leyes, sus modos, remite a una condición didáctica: conocer el saber del lenguaje y conocer la manera cómo opera en cada sujeto alumno" (p. 199). Pero a esta afirmación cabe preguntarle si las reglas, las leyes, los modos del lenguaje no son ya conocidos por esos educandos. Por ejemplo, una de las ciencias del lenguaje, la lingüística generativa transformacional, con Chomsky, planteaba que esas leyes ya eran conocidas o, mejor, eran innatas. ¿El papel de la didáctica es indicar cuáles son los procedimientos adecuados para que el profesor enseñe esos contenidos y los estudiantes los aprendan? Si, como afirma Chomsky, esos principios ya son conocidos por los estudiantes, ¿entonces cuál es la función del profesor?

Los enfoques de la didáctica asumen la epistemología con el convencimiento de que todos los conocimientos que se enseñan tienen la misma naturaleza: son verdaderos, son datos de una totalidad única,

están terminados, y aunque pueden presentan alternativas, estas se dan dentro de la concepción del conocimiento objetivo, universal y de fundamentación. Incluso el constructivismo iniciado por Piaget está en esa perspectiva del conocimiento de la ciencia, no obstante, que intervenga la voluntad del cognoscente. La didáctica, asumiendo así el conocimiento, busca los mejores medios para enseñar o para aprender y sin importar las condiciones específicas de los procesos ni de los interlocutores: estudiantes y profesores. Es una didáctica que se enmarca en la acción estratégica planteada por Habermas, cuando más, porque son frecuentes los enfoques, más bien, de carácter estrictamente instrumental de transferencia de conocimientos sin importar ni la condición del profesor y menos la del estudiante.

En el marco de la anterior aclaración, la didáctica debe desprenderse de los presupuestos epistemológicos que la unificaban en el objetivo común de enseñar para aprender, y constituirse en la garantía mediadora con las tecnologías de formación para el educando de nuestros tiempos. Y el cambio de la didáctica comienza por reconocer que el proceso pedagógico que se requiere para la actual cultura debe ser integral y diferenciado según el campo de conocimiento: integral, en el sentido de que no es solo para conocer sino también para construirse y crear en su condición de persona, de integrante de comunidades sociales y de experto versátil y flexible en saberes. Es claro que en las ciencias naturales se pueden enseñar leyes, pero en las ciencias humanas, no. No tener claro esta diferencia ha creado otros problemas para los pedagogos: ¿qué es lo enseñable? Y el más importante interrogante que marca el cambio de las didácticas actuales: ¿Es suficiente para la educación, la pedagogía y las didácticas que se justifiquen reduciendo su función a los procesos de enseñanza-aprendizaje?

A estos interrogantes se les da respuesta en otros escritos. Por ahora, basta con proponer una breve respuesta al primer interrogante: que lo enseñable no es el conocimiento de los temas sino reconocer los problemas y darles alguna explicación válida. En este contexto, es importante considerar la pertinencia de didácticas que se enfocan con la "enseñanza problémica" o la "pedagogía por proyectos". Cabe aquí resolver interrogantes como: ¿los dos enfoques son válidos de la misma manera en los dos campos? Cuando resolver un problema matemático es conocer

la fórmula y saberla aplicar hasta el punto en que hay profesores que les interesa, para evaluar al estudiante, el resultado más que el proceso. En cambio, si a un estudiante le preguntan cuál fue el origen de la Revolución francesa, seguramente que habrá más de una respuesta, o qué tan definitiva será la respuesta que pueda dar un estudiante de cuál es el sentido o el mensaje de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez.

Si la educación se reduce al aprendizaje del conocimiento, la pregunta que hemos tratado de responder, no solo para la educación moderna, sino de estos tiempos de la cibercultura con el *e-learning*, es: ¿entonces quién atiende la formación integral o es que se supone, erróneamente, que es una educación que se adquiere solamente en la familia? Dewey (1995) consideraba precisamente que la escuela cumplía esta tarea cuando afirmaba: "Es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio" (p. 293).

Precisamente una de las derivaciones de la tesis en el presente escrito es que en las ciencias sociales no es posible hablar de la dicotomía sujeto-objeto, porque el objeto es una construcción del sujeto, con lo cual se explican los hechos y prácticas culturales y sociales, que son dependientes de las situaciones de sus actores. No es posible considerar estas realidades en forma estática y plenamente objetiva, sino como procesos complejos de constante cambio. Por eso su conocimiento tiene que hacerse con métodos hermenéuticos que permitan interpretar no solo las generalidades, sino también, especialmente, las particularidades que definen el hecho. En la enseñanza, en particular, la didáctica de estos campos del conocimiento no se orienta a la transferencia de unos datos o información, considerados enseñables, sino que se trata de la capacitación para la interpretación de las afirmaciones y los interrogantes que surgen de su vivencia de una manera detenida y en una actitud reconstruida. No se trata del conocimiento de objetos ni realidades objetivas, ni reglas, ni fundamentos universales, ni la verdad a secas. Así no es posible pensar ni proponer un solo método del conocimiento y menos una didáctica que asume lo enseñable, como si fueran realidades sin diferencias e idénticas.

La didáctica hermenéutica de las ciencias sociales

¿Cómo enseñar la teoría o el pensamiento político simplemente transmitiendo pensamientos de politólogos, las escuelas o los problemas y los estudiantes aprendiéndolos y repitiéndolos? ¿No será más bien una construcción en la cual el estudiante actúa discutiendo tales conceptos o escuelas y domina los principales problemas y algunos problemas que son levantados por sí mismos? Es imposible investigar y enseñar teoría política haciendo abstracción de la situación correspondiente. Es decir, el contenido de lo que se enseña tiene sus raíces y su origen en una determinada realidad empírica y no puede ser una construcción conceptual abstracta.

Por otro lado, en sociología no es posible reducir su enseñanza a las leyes universales, si "la sociología determina la sociedad como ese substrato al que la filosofía tradicional llamó formas eternas o espíritu", y "la teoría quiere nombrar aquello que secretamente cohesiona el engranaje social" (Adorno, 2001, p. 19).

En ciencias sociales es más evidente la imposibilidad de poder reducir la sociología o la historia, etc., a leyes o a las simples fechas, eventos y sus circunstancias, para propiciar la memorización de parte de los estudiantes de la manera como posiblemente los domina el profesor. El único espacio para hablar de la verdad en historia es creer en la verdad del profesor porque exige que en la evaluación se la repitan. Conocer la historia de un país no es conocer las fechas de los principales acontecimientos presentados por los historiadores; es, más bien, conocer diferentes versiones y, sobre todo, entender las causas y las circunstancias de los acontecimientos, pero también indagar por las razones de las perspectivas con las cuales se cuenta en el texto la historia. Porque cada texto es una versión de su autor y resalta unos acontecimientos y calla otros por no considerarlos de importancia. En filosofía sucede algo similar:

> Los textos logran suministrar los contenidos básicos de la filosofía, que los jóvenes estudian con las indicaciones del docente, pero adolecen la mayoría de un vacío. Responden en general a la pregunta qué enseñar, y algunos a la pregunta ¿Cómo enseñar?

> desde una perspectiva meramente instrumental, pero no a la pregunta ¿cómo aprender; como enseñar a aprender, cómo aprender a aprender y cuál es el sentido (ético, político y filosófico) del aprendizaje. (Gómez, 2007, p. 193)

Esta es una de las consecuencias del presupuesto de que el proceso educativo se reduce a la transmisión de conocimientos por parte del profesor y de aprendizaje del estudiante. Pero aquí también Gómez se sale de ese postulado generalizado de "enseñar" para la educación, cuando reclama que se debería enseñar también el cómo aprender, es decir, el enseñar a cómo aprender. No se cuestiona de si es posible reducir el proceso pedagógico a la eficacia en la enseñanza y en el aprendizaje, o si es suficiente con depositar y depositar en el estudiante datos y más datos para que los repita y, sí mucho, a aplicar en los casos que le corresponden.

La enseñanza del lenguaje y de la literatura. La didáctica del lenguaje ha tenido una tradición que no crea condiciones propicias para que el estudiante use mejor el lenguaje en la construcción y creación de todo tipo de discurso. Se ha enseñado el sistema y las reglas abstractas de algunas unidades ideales del lenguaje, la palabra y la oración, incluso del texto. Arnoux y Luís (2003) plantean que las gramáticas de las lenguas europeas que se produjeron después del Renacimiento buscan adecuarse a la racionalidad moderna al "establecer criterios uniformes y económicos en la descripción de las lenguas y por afirmar un metalenguaje que facilite el vínculo entre ellas" (p. 10). El resultado es que "la enseñanza de la lengua construye un sólido entramando doctrinario donde conviven normas morales y cívicas con prescripciones lingüísticas" (p. 13).

Cuando se enseña a leer y escribir, el más importante objetivo de los maestros es lograr la repetición o resumen de los contenidos, sin el correspondiente reconocimiento de los textos repetidos. La lectura no va más allá de la repetición de los contenidos literales y superficiales. Para estudiar y enseñar el lenguaje no es necesario reducirlo a alguno de sus aspectos, los significantes sistemáticos o los significados denotativos de las palabras. Es necesario crear espacios para que los lectores no solo retengan lo que comprenden, sino que puedan analizar y criticar los contenidos.

Una de las ramificaciones que ha tomado esta línea de lo didáctico como forma de enseñar conocimientos es el constructivismo originado en Piaget, y el aprendizaje por comprensión de Perkins. Se trata de que los conocimientos sean reconstruidos a partir de las lecturas de los contenidos de los textos, sin que sean ubicados socialmente, o cualquier perspectiva subjetiva que haya podido dar origen a los conocimientos que se están comprendiendo.

La anterior concepción de la didáctica del lenguaje muestra que el profesor no discute ni investiga la aplicabilidad de los resultados y las propuestas teóricas hasta cierto punto logradas por los científicos del lenguaje. Porque en eso tampoco se está al día de los aportes de la pragmática, de la filosofía del lenguaje, de las teorías del discurso, etc. Hay investigaciones que han demostrado la inconmensurabilidad del lenguaje en uso, de la imposibilidad de reducirlo a los sistemas de las lenguas, a una simplificación del significante verbal y sin consideración de los diversos sentidos que un discurso puede provocar.

Desde una perspectiva hermenéutica, la didáctica del lenguaje tiene que admitir que el uso del lenguaje se manifiesta en acciones a través de relaciones de comunicación y en una diversidad de ámbitos desde los cuales se generan múltiples discursos. Cada producción discursiva resulta ser un complejo de voces que son articuladas por el actor discursivo. Esas son nuestras actuaciones en el diario vivir produciendo y recibiendo todo tipo de textos, desde muy cortos hasta los más complejos que, aunque comparten un vocabulario y sus significados, se transforman para conformar sentidos deseados por sus actores. Entonces no hay estructuras, modelos para repetir o por cuyo conocimiento se pueda afirmar que se conoce el lenguaje. Y aprender el lenguaje es aprender a hacer, a actuar con el lenguaje obteniendo los mejores resultados según lo que se proponga.

De acuerdo con lo anterior, la didáctica de la literatura será un instrumento mediador para lograr que los educandos descubran los modos de significar en la obra literaria, no solo entendiendo los contenidos mediadores sino la articulación de voces y la perspectiva estética que el escritor le produzca a través de la enunciación. De tal manera que la enseñanza de la literatura no será para hacer el listado cronológico de los movimientos literarios, ni los inventarios de las obras, sino del

desarrollo de la capacidad de lectura crítica y de valoración estética y que le permita diferenciarlas de la producción de cualquier otro texto.

Para concluir

Se reitera la necesidad de asumir la perspectiva hermenéutica para la didáctica de las ciencias sociales, el lenguaje y la literatura. Un enfoque que transforma al docente de ser trasmisor de conocimientos, más bien a investigar por los diferentes enfoques y los problemas y circunstancias que los justificaron. En esa misma dirección, para que se abran posibilidades y se procure que el estudiante piense, dude, critique y no repita. Es necesario convertir a los estudiantes en actores responsables de sus propias ideas, en creadores de sus propios límites por convicción y razón.

La didáctica no debe ser la garantía de la recitación y evaluación de los contenidos del pasado. La didáctica debe convertirse en el medio con el cual los educandos comienzan a avizorar la complejidad de los mundos que están en los textos de los profesores, pero también a labrarse su propio destino encontrándole sentido y asumiendo la responsabilidad que le corresponde en la construcción social. Esta actitud didáctica creativa es propicia para la creación permanente de dudas e incertidumbres que inducen a los educandos a la búsqueda constante de posibles respuestas a los interrogantes creados. Y ese espacio metodológico es el que le puede brindar una didáctica hermenéutica y no una didáctica epistemológica.

Referencias

Adorno, T. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Cátedra.

Arnoux, E. y Luís, C. (Comp.) (2003). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Eudeba.

Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica, educación y filosofía*. Universidad Santo Tomás.

Camilloni, A. (s. f.). *El saber pedagógico*. Paidós.

Della Porta, D. (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales: una perspectiva pluralista*. Akal.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.

Gómez, R. (2007). *La enseñanza de la filosofía*. Universidad de San Buenaventura.

Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad. Educación. Tecnología. Sociedad*. Narcea.

Marín, J. D. (2008). Planteamiento epistemológico de la pedagogía vista desde el realismo científico y filosófico. *Magistro, 2*(3), 25-37.

Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Magisterio.

Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Magisterio.

La didáctica y sus referentes teórico-epistemológicos: campo de estudio y producción de conocimiento. ¿Neurodidáctica? Nuevos aportes para la agenda didáctica*

María Mercedes Civarolo

Los acercamientos que se realizan en este apartado del libro devienen de investigaciones didácticas realizadas en la Universidad Nacional de Villa María en el marco de enfoques interpretativos y metodologías cualitativas. El propósito central es contribuir a la detección y definición de algunos desafíos que en la actualidad, y en el marco de los cambios que acontecen en la sociedad de la información y el

* Esta colaboración surge como transferencia de investigaciones en didáctica desarrolladas en la Universidad Nacional de Villa María. El propósito es construir una nueva agenda para la enseñanza, orientada a la formación docente inicial y continua. Una versión similar de este escrito fue presentada conferencia en el II Simposio Internacional de Neurociencias, Salud y Bienestar Comunitario organizado por la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

conocimiento, interpelan al campo de la didáctica general, y lo llevan a tratar de encontrar algunas certezas que le permitan elucidar cuáles son los debates, las preguntas centrales y los nuevos aportes teóricos que pueden contribuir a la construcción de una "nueva agenda para la didáctica", que tiene como brújula central la "buena enseñanza", tanto en su dimensión epistemológica como moral, y el desarrollo del pensamiento y la comprensión, como sus retos centrales.

Introducción

No ser una neurocientífica sino una pedagoga, ¿invalida la posibilidad de pensar la didáctica desde aportes de la neuropsicología que permitan estructurar mejores intervenciones docentes y prácticas de enseñanza respetuosas de la diversidad y las potencialidades humanas? La pregunta formulada surge como consecuencia de la compleja realidad que muestran las prácticas de enseñanza en hoy, y en el afán por encontrar estrategias para estas. Su enunciación me permitió tomar conciencia de la importancia de pensar sin clausura, "más allá de la caja" en busca de aportes de otros campos de conocimiento, nuevos marcos conceptuales que iluminen la búsqueda de algunas certezas para construir la "buena enseñanza".

La idea cada vez más generalizada de que las neurociencias, de alguna manera, están cambiando el paradigma educativo al posibilitar el estudio de los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, lleva a que la intención de este capítulo sea tomar este supuesto como punto de partida para revisar con otros ojos la agenda actual de la didáctica. Indudablemente, los avances sin fronteras de la neuropsicología tienen un impacto en la investigación en didáctica, con una fuerte impronta en el desarrollo del pensamiento y la comprensión.

La perplejidad ante la realidad de los nuevos infantes —generación *touch*— que habitan las aulas y la existencia de "una nueva cultura del aprendizaje" (Pozo, 2008, p. 104) o del "aprendizaje invisible" (Cobo y Moravec, 2011) son indicadores de profundas y evidentes transformaciones. Por ello, metafóricamente, a pedagogos y educadores las neurociencias "pueden abrirnos las puertas a un mundo nuevo", y

aunque seguramente puedan aparecer dudas o resistencias ante su posible incorporación a los currículums de formación docente, pueden contribuir a la construcción de una pedagogía científica y una didáctica basada en más hechos fundamentados y en menos suposiciones.

Hasta no hace mucho tiempo el saber didáctico era intuitivo, ingenuo y superficial, construido pacientemente a través de la experiencia, por ensayo y error y por medio de viejas rutinas y tradiciones instituidas en el contexto educativo. En la actualidad se reconoce que esa construcción se complementa con saberes surgidos de la misma práctica profesional, lo que usualmente se denomina "conocimiento profesional o de oficio" (Grimmett y MacKinnon, 1992, p. 385), y que ha permitido entender que los educadores no somos meros poseedores de conocimiento académico obtenido durante la formación, sino elaboradores activos de dicho conocimiento profesional práctico, que posee características diferentes al del conocimiento académico adquirido. Sin desvalorizar estos saberes y sin pretender aniquilar lo que la enseñanza tiene de arte, todo lo contrario, es necesario resaltar que este saber es insuficiente si se pretende enseñar en la era del Planeta Web 2.0 y de los entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Este saber poco fundado se relaciona, de alguna manera, con el hecho de que durante siglos no hubo ciencia que explicara los procesos mentales, y menos aún los vinculados al aprendizaje.

En casi cuatro siglos que nos separan de Comenio —padre de la didáctica y, por sobre todas las cosas, creador de la escuela moderna—, un número importante de pensadores fueron desarrollando teorías, promoviendo experiencias educativas que fueron fundamentando la enseñanza y consolidando el campo didáctico, pero a partir de un conocimiento fenomenológico y epidérmico de los mecanismos de la cognición.

Recién en el siglo XX fructificaron investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje, el desarrollo y la inteligencia que impactaron con fuerza en la enseñanza, y solo en las últimas tres o cuatro décadas del siglo anterior se perfeccionaron las técnicas de adquisición de imágenes por medio de la resonancia magnética, y, finalmente, fue posible aplicar dichas técnicas en el mismo momento en que el sujeto piensa,

responde a estímulos, procesa información, resuelve problemas o crea productos. Sin duda, nadie puede negar que esto sea revolucionario para la educación o debería serlo.

Las neurociencias pueden mostrar a los educadores un universo inexplorado, y

> […] "ampliar las ventanas por donde vemos el mundo" de la educación, para repensar y reinventar la escuela y el aula del siglo xxi; porque es evidente, que "las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas". (Hargreaves, 1996, p. 12)

A continuación se plantean dos afirmaciones y un interrogante, a manera de hilos conductores de este capítulo, que invitan a pensar en la complejidad del aprendizaje hoy, y en los niños en su condición de sujetos del aprendizaje escolar, para esgrimir luego algunos argumentos teóricos y empíricos, construidos con base en las investigaciones que venimos realizando con niños, desde 2004, para llegar al final del capítulo a plantear algunas disquisiciones sobre los nuevos afluentes conceptuales para la construcción de una nueva agenda didáctica.

Hilos conductores

Los niños y niñas de hoy, la generación *touch*, los que Marc Prensky (2001, 2011) denominó nativos digitales[1] por el efecto de las nuevas tic, cultivan otras maneras de pensar y de usar la mente, mientras la escuela y las propuestas de enseñanza que reciben se sostienen en concepciones perimidas, y promocionan acciones e intervenciones

1 Marck Prensky describe a los nativos digitales como aquellas personas menores de 30 años que han crecido con la red y la tecnología y, por lo tanto, tienen una habilidad innata en el lenguaje y el entorno digital. Las herramientas tecnológicas ocupan un lugar central en sus vidas y dependen de ellas para todo tipo de cuestiones cotidianas como estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse.

docentes que en muchos casos ignoran la cultura infantil y sus potencialidades. La neuropsicología puede brindar a los educadores algunos hallazgos, que si bien son insuficientes, pueden tornarse significativos a la hora de pensar la buena enseñanza y educar en la diversidad. ¿Es posible hablar de neurodidáctica? ¿Qué legalidad tiene este término en la actualidad?

Desarrollo

Para comenzar a desanudar los hilos conductores planteados, puede ayudarnos la descripción de una situación que se ha vuelto cotidiana. En este caso la protagoniza de la historia es Zoe, una niña de tan solo dos años quien busca su tableta, la acomoda sobre sus piernas, la enciende, y comienza a interactuar con notable habilidad. Indudablemente Zoe nos regala un bocadillo diminuto de lo que es capaz de hacer. Es un testimonio vivo de lo que los niños son capaces de hacer desde muy pequeños. Malaguzzi (2001), en su famoso poema, afirma que los niños se expresan en cien lenguajes, y el lenguaje digital, como conjunto de prácticas regladas, con su sintaxis y su alfabeto con íconos, es uno de ellos. La historia de vida de Zoe da cuenta que ha crecido con la tableta desde la cuna. El hábitat tecnológico es su lugar de origen. El aparato tecnológico es para ella un juguete maravilloso que proyecta su magia con solo tocarlo.

Haber nacido en otra época, al margen de la tecnología, sin contacto con ella, significó que hayamos tenido que adquirir un aprendizaje como consecuencia de una necesidad, a posteriori de la adquisición del lenguaje, una vez que este constituye nuestra manera habitual de comunicarnos de manera directa con otros sujetos, y no en forma mediada. Esto lleva a que no dejemos de asombrarnos, una y otra vez, al observar que la tecnología constituye de alguna manera el "hábitat natural" de niños y niñas, quienes, como peces en el agua, logran desenvolverse con total naturalidad, sin miedo a cometer equivocaciones, desmitificando el error, a través de la exploración y el descubrimiento, como si su cerebro "digital" viniera formateado desde el nacimiento.

Indiscutiblemente la situación es distinta para los "inmigrantes" digitales. Carr (2011) relata que durante los últimos años ha sentido una sensación incomoda de que alguien, o algo, ha estado trasteando en su cerebro. Que su mente está cambiando porque ya no piensa como solía hacerlo. Su concentración se disipa cuando intenta hacer una lectura profunda y tiene que hacer un esfuerzo para arrastrar su cerebro de nuevo al texto. Atribuye a la web esta situación. Si bien reconoce que para un escritor es un regalo del cielo, sabe que además de canales de información a su alcance también modela su pensamiento.

Volviendo a los niños y a la tecnología, indudablemente la plasticidad de su cerebro, y sumado a esto, la evolución sufrida por el hombre, dan cuenta de que presentan diferencias respecto de las generaciones anteriores. Si hacemos una retrospectiva de la evolución del hombre, podemos apreciar que el medio fue cambiando nuestros actos y pensamientos a lo largo de los años, los que a su vez se fueron proyectando en nuestro sistema nervioso.

Mapstone (2012), de la Universidad de Rochester, Nueva York, a partir de sus investigaciones, sostiene que "el hombre se ha centrado en la tecnología desde los albores de los tiempos, controlar el fuego, inventar la rueda, y desarrollar el lenguaje escrito son solo algunos ejemplos de lo que ha sido la evolución. Los humanos somos animales de adaptación, y en este contexto utilizamos la tecnología para que la especie continúe avanzando" (*La Nación* [Argentina], 5 de mayo de 2012, parr. 38).

Según la teoría de la evolución el hombre está en constante cambio, imperceptible a veces, y las modificaciones son fruto del entorno en el que se desarrolla. Ha habido una evolución técnica y cultural a la que nos hemos ido adaptando. El entorno y el contexto cultural han cambiado notablemente en los últimos tiempos y han producido cambios en los sujetos. Investigaciones con animales en las que se les enseñaba a usar herramientas simples, como rastrillos y pinzas para alcanzar alimentos, demostraron el influjo de la tecnología en el cerebro. Descubrieron que el cerebro comenzó a actuar como si las herramientas fueran dedos de las manos, y se constituyeron parte de los mapas cerebrales de los simios.

En un ejemplo más literario, cuenta la historia que Nietzsche tenía graves problemas de salud y le fallaba la visión, lo que dificultaba

seriamente la escritura. Entonces compró una máquina de escribir y llegó a dominar la maquina con notable destreza, logrando escribir con los ojos cerrados, allá por 1881 aproximadamente. Su amigo íntimo Köselitz, escritor y compositor reconocido, percibió cambios en el estilo de escritura y en la prosa de su amigo y se lo hizo saber, en una carta que decía: "Mis pensamientos, los musicales y los verbales, a menudo dependen de la calidad de la pluma y el papel. Puede que esa máquina nos alumbre un nuevo idioma". Y Nietzsche respondió la carta diciendo: "Tenéis razón. Nuestros útiles de escritura participan en la formación de nuestros pensamientos". Ambos habían anticipado una concepción de inteligencia completamente actual, como lo es la teoría de la "inteligencia distribuida". Según Perkins (2003), la inteligencia está constituida por los recursos cognitivos del ser humano, además de todas las herramientas que ha desarrollado a lo largo de la civilización.

El niño de hoy nace con una superproducción de circuitos de los cuales perduran los más estimulados y vigorosos, y el aprendizaje y la memoria los hacen más eficientes. Lo vemos en Zoe con la tableta. Sus primeras acciones han sido aprendizajes por ensayo y error, aproximaciones intuitivas guiadas por la natural actividad investigativa infantil. Como nativa digital, la interacción le produce deseo y es recompensada con cambios en el ambiente. Los procesos motivacionales y el entorno la conducen a la reiteración de la conducta y, a su vez, al dominio del instrumento con una progresiva destreza.

En una investigación que desarrollamos sobre la actividad del niño, publicada en un libro que se llama *Al rescate de la actividad infantil* (Civarolo, 2011), discriminamos la gramática de la actividad espontánea. En esta la exploración aparece como el rasgo central de la actividad de los pequeños; la posibilidad de tener tiempo para descubrir e interactuar con objetos y sujetos es lo que los lleva a construir el conocimiento, y en el caso de la tecnología, a desmitificar sin miedo.

Las investigaciones dan cuenta de que las TIC afectan las funciones intelectuales, y que internet cambia la forma de funcionamiento del cerebro humano de generaciones anteriores. Estamos ante un periodo de cambio, y este cambio de paradigma se debe al influjo de las nuevas tecnologías.

En los años sesenta, Marshall McLuhan (1996) publicó visionariamente *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. En este polémico libro profetizaba la disolución de la mente lineal, aislada, fragmentada, encerrada durante años en el texto. Su frase "el medio es el mensaje" ya destacaba el poder transformador de la tecnología sobre la mente. Actualmente, existen datos sobre impactos positivos de la tecnología en las funciones ejecutivas, en el cociente intelectual, en la memoria de trabajo, en la coordinación sensomotora, en el tipo y velocidad de procesamiento, por solo citar algunos. Veamos algunas funciones que se han modificado y que nos interesan particularmente desde el punto de vista pedagógico-didáctico.

La memoria

En la actualidad es posible percibir que existe una tendencia a usar cada vez menos la memoria. Llegamos al extremo de agendar hasta nuestro propio número de teléfono. Ya no tenemos que recordar calles, mucho menos esforzarnos para delimitar una estrategia para desplazarnos de un lugar a otro, porque el GPS evita que el cerebro tenga que hacerlo. La semana pasada subí a un taxi y noté que el chofer me hacía preguntas porque le costaba visualizar cómo llegar al lugar solicitado. Entonces, un tanto preocupado, optó por excusarse diciendo: "disculpe, pero se me rompió el GPS y me siento perdido, me acostumbré a usarlo 10 horas por día y ahora me cuesta 'ver' cómo llegar; pensar que antes no lo necesitaba".

Perplejo tomaba conciencia de lo que le sucedía, y de las consecuencias de lo que significaba la pérdida de una capacidad adquirida al depender de un objeto tecnológico. La ausencia de este requería un esfuerzo extra y le exigía volver a reaprender. A la vez que nos suceden cosas como estas, nuestra memoria se amplía y diversifica como los tentáculos de un pulpo, en memorias externas, en archivos, en el teléfono, en el *pen drives*, en internet, etc. Surge una nueva concepción de inteligencia[2] completamente diferente a la propuesta por la psicometría clásica y a la avalada por la escuela históricamente.

2 Se sugiere la lectura de Gardner *et al.* (2005).

Una investigación desarrollada por Alloway y Alloway (2012) de la Universidad de Stirling, Escocia, muestra que las aplicaciones tecnológicas afectan la memoria de trabajo, es decir, los procesos cerebrales que se encargan de retener información a corto plazo, y que nos ayudan a relacionar datos y a resolver problemas. Las redes sociales servirían a aumentar la memoria de trabajo y el coeficiente intelectual verbal, y facilitarían la memoria operativa al permitirnos interrelacionar situaciones.

Otras indagaciones plantean que YouTube y Twitter, con sus 140 caracteres, estarían disminuyendo dicha habilidad y que dañaría la memoria de trabajo el hecho de hacer actividades tan breves. Los buscadores alterarían el cerebro, ya que la memoria episódica —que sirve para recordar acontecimientos personales enmarcados en nuestro propio contexto, como, por ejemplo, recordar números telefónicos— se vuelve menos efectiva que antes.

Por otra parte, tendríamos que preguntarnos si saber que podemos tener acceso fácilmente y en cualquier momento a la información hace que recordemos menos los datos y mucho más la fuente de información. De ser así, internet podría llegar a convertirse en la fuente principal de memoria de los sujetos.

En cuanto a los efectos negativos, la problemática reside en que el cerebro delega a los aparatos actividades que antes le correspondían, lo que reduce, de esta forma, su actividad. Pero lo controversial es que si delego el trabajo de mi memoria para usar y potenciar mis capacidades para procesar información y construir conocimiento, y la utilizo como apoyo para pensar y actuar con ese conocimiento, el efecto no sería tan negativo como parece a primera vista, sino todo lo contrario.

Precedentemente, la dificultad fue ubicar y acceder a la información. Ahora el acceso es muy fácil. En apariencia, es mayor la capacidad para procesar y relacionar la información, aunque menor para almacenarla. El quid de la cuestión, y la preocupación desde el punto de vista pedagógico, residiría en conocer si se generan mejores comprensiones y si se utiliza ese conocimiento de manera creativa e innovadora.

Ortografía, escritura y lectura

La ortografía, la escritura y la lectura también se han alterado. Podemos observarlo en la escritura de niños, jóvenes y no tan jóvenes, en el chat, en las redes sociales, en los mensajes de texto, principalmente. Este es un tema que abre a un debate interminable y genera pasiones encontradas entre los educadores en torno a si han disminuido o no las capacidades lingüísticas. Vargas Llosa, Premio Nobel de Literatura, plantea que los jóvenes que acortan las palabras y vulneran las reglas gramaticales en los chats o en las redes sociales piensan "como monos", ya que internet ha acabado con la gramática, de modo que se vive una especie de "barbarie sintáctica". En general, los educadores coincidimos con la preocupación manifestada por el Nobel, pero existen investigaciones que comienzan a dar cuenta de que las capacidades lingüísticas no disminuyen sino que cambian.

Los hábitos se van transformando y cada vez más gente lee en sus *I-books* y tabletas. La lectura en el formato tradicional del libro o revista en papel se va volviendo anticuada. Por otra parte, se suma que la paciencia no es un rasgo de la época, ya que "se vive de prisa" y no hay tiempo para grandes textos como el *Quijote* o *Cien años de soledad*. Así mismo, la lectura de izquierda a derecha y de arriba a abajo, como nos enseñaron en la escuela, transmuta, y el rol de lector adopta el de un saltamontes que busca información y la toma de la manera en que la red la ofrece y distribuye. Es posible apreciar que esta analogía peca de falaz si no se distingue que los usuarios no leen en línea en el sentido tradicional que lo hacen en un libro, sino que lo hacen de otra manera.

En consecuencia, van surgiendo "nuevas formas de lectura", a medida que las herramientas tecnológicas y sus sistemas operativos llevan a los usuarios a navegar descubriendo caminos insospechados con absoluta libertad, como el del cuento de Rodari (2007), trazando trayectos que configuran una forma de leer por encima. Dice Carr (2011) al respecto, "alguna vez fui un buzo en el mar de las palabras. Ahora me deslizo a lo largo de la superficie como un chico sobre un *jet-esquí*" (p. 36).

Formas de procesamiento y atención

Otro de los cambios significativos se produce en las formas habituales de procesamiento de la información que consumimos. En el pasado, el procesamiento de la información era mucho más lineal. Actualmente es consecutivo, simultáneo. Es por eso por lo que niños y adolescentes pueden mantener al mismo tiempo varias conversaciones: por teléfono, a través de Twitter, enviar SMS, contestar un chat y revisar su cuenta de Facebook a la vez. La mente lineal está siendo desplazada por una clase de mente que necesita recibir información en estallidos cortos y rápidos, mientras la enseñanza mantiene viejos formatos instruccionales.

Los cambios también se manifiestan en la atención. En la actualidad, atender es focalizar en fragmentos cortos de textos e imágenes y en múltiples fuentes simultáneamente. La cultura del *zapping* se afianza cada vez con más fuerza. Esto ha llevado a entronar "la famosa enfermedad del aprendizaje" o síndrome de desatención con hiperactividad (ADD o ADDH), o sin ella, de notable impronta en las aulas, dada la creciente y preocupante cantidad de niños diagnosticados y medicados. Como educadora, este tema me preocupa sobremanera y me llama poderosamente la atención por qué muchos de estos niños y niñas se muestran concentrados frente a la tecnología y ante aquellas actividades que les interesan especialmente: ¿será quizás que aprendan mejor tocando, construyendo, moviéndose, involucrándose físicamente, y en la escuela se les obliga a estar quietos en un pupitre durante horas, donde se les demanda prestar atención a lo que no es significativo para ellos?

Indudablemente que el panorama descrito, además de incertidumbre, genera intranquilidad y preocupación. Por ejemplo, que el exceso de tiempo frente a la pantalla implique disminución de la exposición frente a la tridimensión y al uso de los cinco sentidos; que sea un actividad adictiva (ya se habla periódicamente de tecno-adicción); que los contenidos a los que acceden los niños no sean adecuados; que se sustituya o desaparezca el juego simbólico, la virtualidad sin cuerpo, el condicionamiento de las producciones simbólicas y de la expresión en otros lenguajes, en síntesis, que la realidad virtual absorba la realidad concreta.

Sin lugar a duda no son preocupaciones menores, pero que estas no encubran lo que verdaderamente interesa en este análisis: que la interacción digital lleva al cultivo de otras maneras de pensar y usar la mente. La pregunta que surge en consecuencia es: ¿de qué manera reaccionan la escuela y especialmente los educadores ante esta compleja realidad?

Las neurociencias pueden ofrecernos importantes hallazgos para iluminar el camino para educar y enseñar en y para la diversidad, y propiciar el desarrollo de las capacidades de los niños. Claro está que no es fácil abrirse a este tipo de conocimientos tan ajenos al ámbito educativo. Pero: ¿es posible enseñar al margen de estos avances y seguir haciéndolo de la misma manera que lo hacía la escuela del siglo xviii? La didáctica, desde el paradigma de la "buena enseñanza", comienza a considerar en su construcción estos aportes, aunque no sepa aún con certeza de qué manera debe hacerlo.

Todos pasamos por la escuela y sabemos que históricamente a esta le ha costado seguir el ritmo de la sociedad y atender sus demandas. Como señala De Zubiría (2006, p. 11), "difícilmente se encuentra una institución social tan resistente a los cambios […] es quizás la más monolítica, tradicional y conservadora de todas las instituciones sociales" (p. 11). A pesar de la profunda crisis que padece, los cambios son muy lentos y necesitan tiempo para actualizar su agenda. Sigue encadenada a un modelo pedagógico antidiluviano que valora la transmisión y privilegia el aprendizaje por memorización por sobre la comprensión, la reflexividad y la creatividad. ¡Valga la paradoja!, en una época en donde la memoria como reservorio de acopio de datos se utiliza cada vez menos, la escuela sigue privilegiándola. No estamos promocionando el abandono de los procesos memorísticos porque sería absurdo, simplemente intentando darle otro lugar.

Battro (2002, p. 22) señala que la escuela ha puesto todo el esfuerzo en acercar pescados a los estudiantes, en vez de darles cañas y enseñarles a pescarlos. La enseñanza sigue fomentando la acumulación y la reproducción de información por sobre el pensamiento. Sin dudas, en su cimiente subyace una concepción antropológica mezquina que se basa en el concepto de alumno, palabra que habría que desterrar de una vez y para siempre porque en su etimología proviene de *a-luminen*

que significa "sin luz". De esta manera, se concibe al aprendiz desde la carencia, el déficit, como una *tabula rasa*, un recipiente vacío que hay que llenar porque no tiene nada para aportar.

En la investigación[3] sobre infancia que realizamos, indagamos la concepción antropológica de los educadores a través de las preguntas acerca de su representación de niño e infancia. Pudimos comprobar que en la mayoría persiste una idealización de la infancia vivida y la idea de que los niños de antes eran mejores que los de ahora, porque eran sujetos heterónomos y dependientes del adulto, y prevalecía una clara asimetría entre ambos. Si bien describieron al niño de hoy como autosuficiente, lo hicieron con palabras que connotan valores negativos por la relación que entablan con la tecnología y los medios de comunicación. Confirmamos de esta manera la tesis de Corea y Lewcowicz (1999, p. 17) sobre la "destitución de la infancia", por cuanto los niños hoy tienden a obedecer los mandatos mediáticos y a acceder a información a la que en otro tiempo solo accedían los adultos.

Los educadores aseveran que la asimetría, entendida como una "relación de distancia entre dos personas en la que una de ellas ejerce una función subjetiva-constituyente para la otra", en este caso entre el maestro y el niño, es absolutamente necesaria para educar, pero no son totalmente conscientes de que esta noción de asimetría está tambaleando, ya que asistimos a un fenómeno inusitado que definimos de inversión y reversibilidad de la asimetría. Es decir, por primera vez en la historia los niños enseñan a los adultos cuando de tecnología se trata.

Esta concepción antropológica implícita, en cierta medida, niega "lo poderoso de la infancia", sus posibilidades latentes que buscan emerger y desarrollarse, como vimos en Zoe. "Esta pequeñita es capaz de expresarse en cien lenguajes si están dadas las condiciones, porque el niño está hecho de cien. Tiene cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien maneras de pensar, de jugar y hablar, cien siempre

3 Estas afirmaciones corresponden a conclusiones arribadas de la investigación denominada "Estudio de las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad", realizada durante el período 2010-2013 en la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

cien […]; y de cien le roban noventa y nueve" afirma Malaguzzi (citado en Hoyuelos, 2003, p. 8). Sus palabras se complementan con las de Picasso, quien alguna vez dijo que todos los niños nacen artistas, el problema es seguir siéndolo mientras crecemos. ¿Qué nos quiso decir el artista español? ¿Qué responsabilidad tiene la escuela en este robo a través de las prácticas de enseñanza que propicia?

Ken Robinson sintetiza estas ideas al expresar que "al crecer no adquirimos creatividad, sino que crecemos perdiéndola. O más bien somos educados para perderla"[4]. Si observamos a los niños y niñas en la escuela, vemos que llegan con una potencialidad de artistas y científicos que expresan con naturalidad, y manifiestan sus posibilidades de crear sin inhibición y de hacer preguntas sin reparos, dado que su capacidad inquisitiva es infinita. Sin embargo, a medida que suman años de escolarización sus potenciales van disminuyendo, la escuela actúa como un dispositivo erosionante que progresivamente va coartando capacidades y develando aquello que considera como debilidades, mientras se desperdician y pasan desapercibidas las potencialidades más destacadas de niños y niñas.

En otra investigación[5] que realizamos con marco teórico de la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y del desarrollo no universal de Feldman, nos abocamos a descubrir capacidades destacadas y estilos de desempeño en niños y niñas de 4 a 7 años. Entre los hallazgos, más allá de que pudimos constatar que la mayoría de los niños presentaba perfiles cognitivos con capacidades destacadas, el dato más interesante fue que a los educadores se les escapan las potencialidades de los niños, y si bien los padres las detectan con más facilidad, les cuesta ver las inteligencias menos desarrolladas de sus hijos. Evidentemente que podemos vincular estos datos a la existencia de una perspectiva muy estrecha y tradicional de la inteligencia que focaliza en las capacidades lógica-matemática y lingüística, que históricamente ha valorizado la escuela y que tiende a excluir cualquier otro tipo de potencial humano.

4 Para ampliar estas ideas se sugiere ingresar a http://sirkenrobinson.com/skr/watch y lectura del libro de Robinson (2010).

5 La investigación se encuentra publicada en Civarolo (2009).

Es por eso por lo que Robinson (2010) expresa: "al crecer los niños empezamos a educarlos cada vez más de la cintura para arriba. Y luego nos enfocamos en sus cabezas y ligeramente hacia un lado" (p. 18). La inteligencia se entiende como habilidad académica, como un rasgo fijo que se trae al nacer y que es difícil de modificar, algo así como una especie de lotería que nos toca en suerte. Una mirada atenta, respetuosa de la cultura infantil, dispuesta a asombrarse ante lo que los niños son capaces de hacer, lleva inevitablemente a repensar de forma radical la noción de inteligencia y los caminos para favorecer su desarrollo. Para ello la neuropsicología puede ofrecernos aportes muy interesantes para tomar decisiones didácticas.

La inteligencia es la capacidad de resolver problemas y crear productos valiosos en por lo menos una cultura (Gardner, citado por Samot, 2003). Es un amplio repertorio que se manifiesta en términos de dominios del conocimiento; es dinámica porque es interactiva, ya que el cerebro no se divide en compartimientos aislados. Se vincula con la creatividad, es decir, las ideas originales y de valor a menudo resultan de la interacción de diferentes disciplinas. También sabemos que es única, y se desarrolla como los seres humanos; por eso hablamos de diversidad humana y configuración diferente de inteligencias. Por lo tanto, esta mirada significativa requiere la adopción de un nuevo concepto de la enseñanza, porque es necesario revisar y reconstruir de manera apremiante nuestra concepción de la capacidad humana y su riqueza, y seguidamente repensar los principios fundamentales bajo los cuales educamos hoy.

Comenzar por las preguntas: ¿quién es el niño o la niña?, ¿cuáles son sus fortalezas, estilos de desempeño y sus intereses?, para recién después plantearnos qué enseñarles y cómo hacerlo, puede ser un camino adecuado a la hora de definir escenarios de oportunidades que en un futuro mediato les ayuden a descubrir el elemento, es decir "el lugar donde convergen las cosas que nos gusta hacer, y las cosas que se nos dan especialmente bien" (Robinson, 2010, p. 18), pero esto no siempre sucede. Las habilidades pasan inadvertidas a diario en las aulas, porque se dedica poco tiempo a conocer en profundidad a cada uno de los niños que la habitan, y pese a que pueden aprender y pensar por sí solos, porque su cerebro es extremadamente plástico y está

en constante cambio adaptándose, la escuela que no goza de esta cualidad hace caso omiso desperdiciando tiempo y posibilidades.

Allowey dice que podemos liberar nuestro cerebro, orientarnos más al procesamiento y a mejorar nuestra comprensión, lo que es sumamente alentador porque la comprensión es la meta de una educación progresista en el siglo xxi. Desde el punto de vista fisiológico y neurológico el desarrollo del cerebro necesita un equilibrio entre genética y entorno. La inteligencia no es independiente de la cultura; depende del contexto y de los intermediarios. La escuela tiene que ofrecer un entorno enriquecido, repleto de desafíos y posibilidades, de múltiples puertas de entrada al conocimiento, que propendan a experiencias cristalizadoras para despertar inteligencias y abrir ventanas de oportunidades; aulas enculturadas que inviten a la reflexión, en las que primen las preguntas más que las respuestas, y se constituyen en espacios cooperativos para el encuentro entre mentes.

Indudablemente, la escuela tiene hoy que ofrecer coreografías didácticas que provoquen y cobijen el despertar de la mente infantil, con el apoyo insustituible de educadores capacitados para favorecer la producción simbólica, y a su vez, respetando este rasgo de la cultura de las nuevas infancias. A diferencia de lo que muchos creen, por puro desconocimiento o tan solo por prejuicios, las tecnologías (haciendo un uso adecuado y controlado por el adulto) modifican el cerebro al generar nuevas sinapsis. De esta forma se constituyen nuevas oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de los niños, lo que representa también un desafío para los educadores, quienes de alguna manera, y de modo introspectivo, están obligados a revisar la imagen de infancia y la concepción de inteligencia que sostenemos.

Algunos aportes finales

Para terminar, y en relación con el tercer hilo conductor planteado al comienzo de este capítulo, me pregunto si es posible hablar de neurodidáctica y, de ser así, qué legalidad tiene el término.

Sin lugar a dudas es perceptible que la relación entre neurociencias y educación es un proceso incipiente que se va cimentando

progresivamente, y que ya es posible detectar algunas voces que hablan de una disciplina en plena construcción que recibe distintas denominaciones: neuroeducación, neuropsicología del aprendizaje; un intento de integrar los aportes provenientes de las neurociencias con las ciencias de la educación.

De esta fusión surge el provocativo título de este capítulo: ¿neurodidáctica?, con signos de interrogación, con el objetivo explícito de provocar la duda y la reflexión. La didáctica es una disciplina en construcción permanente, que se nutre de múltiples ciencias en su esfuerzo por alcanzar su estatus epistemológico. Esa variedad de aportes teóricos validados en el tiempo que la enriquecen ha ido incorporándose progresivamente, lo que está sucediendo con la neuropsicología.

No sé si es posible en este momento legitimar y dar legalidad al término neurodidáctica; todo lo contrario, es evidente su provisionalidad como constructo científico. Pero lo más interesante son las posibilidades que encierra el término porque invita a seguir pensando en una enseñanza mejor, permeable a los cambios de la época en la cual la inclusión digital y su influjo creciente es una realidad contundente, y que llegó para quedarse.

La necesidad de abolir la idea de homogeneización de los sujetos de la enseñanza, y fomentar la consolidación de la idea de diversidad y personalización de esta, con el propósito de potenciar el desarrollo de las capacidades de cada uno de los sujetos en cooperación con otros, es muy importante en la reflexión didáctica. Una buena educación es aquella que no mete prisa, que respeta los tiempos del desarrollo de la infancia y arbitra los medios para maximizar la capacidad de aprender a través de la generación de escenarios de oportunidades para todos, con situaciones que impliquen desafíos y pongan a prueba los límites personales, respetando la naturaleza y la cultura de la infancia.

Como afirma Carr (2011), "estamos en un momento crucial en nuestra historia intelectual y cultural, una fase de transición entre dos formas muy diferentes de pensamiento" (p. 22). La situación es compleja pero apasionante. Si cambia la forma de pensar de los niños y las niñas, cambia la cultura; por ende, también debe cambiar la cultura de la escuela y la de la enseñanza. En este escenario, en que la construcción de la didáctica como disciplina también oscila en una transición

entre dos agendas: la agenda tradicional iniciada con Comenio y la nueva agenda consolidada a partir de los aportes de múltiples disciplinas, las neurociencias pueden hacer un aporte significativo.

Referencias

Alloway, T. P. y Alloway, R. G. (2012). *The impact of engagement with social networking sites (SNSs) on cognitive skills*. Computers and Human Behavior.

Battro, A. (2002). *Aprender hoy*. Papers Editores.

Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet en nuestras mentes?* Alfaguara.

Civarolo, M. M. (Coord.). (2009). *Las inteligencias múltiples: detección de capacidades destacadas en los niños*. Eduvim.

Civarolo, M. M. (2011). *Al rescate de la actividad infantil*. Eduvim.

Cobo Romaní, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions iEdicions de la Universitat de Barcelona.

Corea, C. y Lewcowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen.

De Zubiria Samper, J. (2006). *Las competencias argumentativas*. Magisterio.

Gardner, H., Kornhaber, M. y Wake, W. (2005). *Inteligencia: múltiples perspectivas*. Aique.

Grimmett, P. P., y MacKinnon, A. M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. En G. Grant (Ed.). *Review of research in education* (vol. 18). American Educational Resarch Association.

Hargreaves, A. (1992). *Profesorado: cultura y postmodernidad*. Morata.

Hoyuelos, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Multimedios.

La Nación (Argentina). (5 de mayo 2012). Internet está cambiando la forma en que funciona el cerebro humano. *El Tiempo*. https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11725123

Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat.

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Paidós.

Perkins, D. (2003). *El contenido: hacia una pedagogía de la comprensión*. Gedisa.

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Aliana.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants – A new way to look at ourselves and our kids.* http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Prensky, M. (2011). *Nativos digitales, inmigrantes digitales*. http://issuu.com/aprenderapensar/docs/nativos_digitales_1-

Rodari, G. (2007). *El camino que lleva a ningún lado*. Argentina: SM.

Robinson, K. (2010). *El elemento*. Argentina: Grijalbo.

Samot, L. (2003). Las inteligencias múltiples: de Gardner al aula de matemáticas. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa, 16*(2), 635-639.

Reflexiones acerca de la actualidad de la didáctica*

Sofía Picco

Este capítulo de cierre se escribe en torno a la problematización de la dimensión normativa de la didáctica. El abordaje pretende concentrarse en los desafíos a los que se enfrenta la didáctica general en un contexto puntual que es Argentina. Sin embargo, lo analizado se vincula con las dinámicas latinoamericanas que se asocian al estudio de la didáctica. Específicamente llama la atención sobre la dimensión normativa que acompaña a la didáctica desde su surgimiento y evidencia aún actualidad. El estudio de la dimensión normativa puede aportar categorías conceptuales e instrumentales a la intervención de quienes ejercen la docencia y llevan a cabo cotidianamente prácticas de enseñanza. Se recuperan aportes del campo de la didáctica, pero también de la pedagogía y la filosofía para reflexionar sobre el sentido

* Este capítulo se construye sobre la base de la tesis doctoral de la autora titulada "Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990". Se encuentra disponible en el Repositorio Institucional Memoria Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (Picco, 2014).

y las potencialidades de las normas para la concreción de buenas prácticas de enseñanza.

Introducción

Se parte de reconocer que la didáctica es una disciplina que se ocupa de estudiar las prácticas de enseñanza. Si bien posee un largo recorrido histórico considerando su surgimiento formal a partir de la publicación de la *Didáctica Magna* de Comenio en las primeras décadas del siglo xvii, es una disciplina necesaria, como expresan Camilloni *et al*. (2007), y es un campo disciplinar de producción de conocimientos y de intervención de actualidad en la Argentina.

En segundo lugar, considerando que es central el diálogo que la didáctica mantiene con el docente, me propongo reflexionar sobre su veta más instrumental, intentando analizar una demanda que los docentes en ejercicio y los estudiantes de magisterio le realizan a la didáctica: "que sea una caja de herramientas para resolver los problemas de la enseñanza". En este punto analizo la actualidad y las características de la dimensión normativa de la didáctica.

Por último, me interesa abrir una reflexión epistemológica sobre las posibilidades y los límites de la didáctica hoy. Considero que la afirmación de Camilloni (1993) acerca de que la didáctica es un campo demarcado por los didactas, pero no reconocido fácilmente por otras disciplinas, sigue teniendo actualidad a pesar de sus más de 20 años de existencia. Si bien mi anclaje será la Argentina, espero que algunas líneas puedan aportar para pensar la actualidad de una perspectiva didáctica para la investigación y la intervención en la enseñanza en Colombia.

Didáctica: teorías acerca de la enseñanza

La didáctica es un campo conformado por diversas teorías acerca de la enseñanza. Se trata de un campo disciplinar de carácter teórico en tanto se ocupa de la descripción y comprensión de la enseñanza como práctica política y social. Es decir, posee su propio *corpus* conceptual-

referencial conformado por categorías propias y otras provenientes y resignificadas de otros campos disciplinares que le ayudan a aumentar y enriquecer su caudal explicativo. Pero al mismo tiempo, la didáctica tiene una dimensión normativa que la constituye como tal en tanto se ocupa también de la producción de categorías instrumentales, orientaciones y principios para la acción que se proponen colaborar con quienes enseñan en cotidianamente. La didáctica, desde sus orígenes como disciplina, se propone intervenir en las prácticas de enseñanza, y esta intervención siempre tiende al logro de ciertas finalidades que son políticas y educativas.

La didáctica tiene en el docente su interlocutor privilegiado y debería tener la mirada puesta en trabajar con él, a la par, para solucionar los problemas que se presentan a diario en la enseñanza. Es necesario revalorizar el lugar de quien enseña en la producción de saberes didácticos en torno a la enseñanza y cuánto estos pueden aportar a la construcción de la didáctica como disciplina de carácter más académico.

Al hablar de la didáctica como un conjunto de teorías acerca de la enseñanza, es imprescindible, en un primer momento, detenerse en el sentido que va a adquirir ese término tan polisémico. El término *teoría* adquiere una diversidad de sentidos en el lenguaje cotidiano y científico.

Piovani (2015) sistematiza algunos sentidos y usos del concepto frecuentes en este último tipo de lenguaje. Así, el término *teoría* puede ser entendido como disciplina, subdisciplina o campo de estudio, poniendo el énfasis en el objeto al que se refiere (Marradi, citado en Piovani, 2015). Pero también se habla de *teoría* para referirse a un marco conceptual o a un sistema de conceptos interrelacionados lógicamente. Siguiendo a Archenti (2007), Piovani expone que el énfasis de este sentido del término está puesto en la interconexión entre los componentes que integran la teoría y puede, a su vez, presentar un alto grado de generalización ("teoría general"), o tener una vinculación más cercana con los fenómenos a los que se refiere ("teoría de alcance medio").

En estos sentidos, la didáctica es un complejo de teorías acerca de la enseñanza, en el que coexisten diversos puntos de vista, y que tiene, a su vez, pretensiones normativas sobre ella, por lo que puede decirse que esas teorías son cercanas a la práctica o teorías de alcance

intermedio. Esta última forma de entender las teorías es potente para pensar la didáctica porque permite recuperar sus afanes por la teorización y la construcción de marcos referenciales articulados y diversos en torno a qué es la enseñanza, así como su necesario vínculo con la intervención en las prácticas de enseñanza.

En diferentes campos de las ciencias sociales se recupera la importancia de la construcción de teorías de alcance medio[1]. Específicamente en el campo educativo hay antecedentes en este sentido que destacan el carácter de prácticas políticas y sociales al entender la educación y la enseñanza.

Por ejemplo, Gimeno (1998) considera que las indagaciones de las ciencias de la educación y de la pedagogía se ubican en una "zona de indefinición intermedia" en tanto buscan realizar desarrollos semejantes a los de las ciencias sociales, pero sin renunciar a los compromisos que mantienen con las prácticas educativas. El autor menciona dos problemas que pueden considerarse asociados y que cobran actualidad en el campo pedagógico y didáctico. Por un lado, hay un problema relativo a la lejanía que la producción de conocimiento académico suele mantener de las prácticas reales y de los saberes que poseen y producen quienes en ellas ejercen. Por otro lado, aparece otro problema vinculado a que el "saber hacer" de la práctica y de sus practicantes no suele conformar el edificio teórico del conocimiento disciplinar. Tomando estos aportes, es posible pensar que el trabajo de la didáctica en esa zona de indefinición intermedia permitiría articular las pretensiones de desarrollo teórico y los compromisos con las prácticas de enseñanza.

A su vez, en un sentido coincidente, es interesante recuperar el planteamiento de Stenhouse (1991) cuando dice que los estudios del *curriculum* se conforman como una ciencia normativa. Según el autor, las sistematizaciones teóricas son importantes, favorecen la comprensión

1 Kreimer (2005) postula la categoría *teorías de alcance medio* cuando trata la obra de Merton, quien se dedicó —entre otros asuntos— al estudio empírico de la ciencia en tanto institución social, tal como él la entendía. También Prego (1992) alude al desafío de la sociología relativo a construir teorías especiales aplicadas a campos limitados de datos, sin descuidar el avance progresivo hacia la construcción de un sistema conceptual integrado que articule las teorías anteriores.

de los procesos, y es necesario que sean coherentes, estén lógicamente construidas y sólidamente fundamentadas. No obstante, estos postulados no son suficientes para informar y orientar las prácticas. Las teorizaciones deben resignificarse con un conocimiento profundo de los procesos institucionales y áulicos, deben adecuarse a las particulares condiciones de existencia de docentes y estudiantes, deben tamizarse con los saberes prácticos de quienes, en definitiva, las van a trasladar críticamente a la práctica. Con todo esto pretendo fundamentar la afirmación relativa a que la didáctica es un campo conformado por teorías cercanas a las prácticas de enseñanza.

En segundo lugar, corresponde una aclaración de los términos *explicación* y *comprensión*. Von Wright (1979) expone que el primero es heredero de la tradición galileana y el segundo de la aristotélica, enmarcándose así cada uno con sus particulares sentidos en distintas tradiciones filosóficas[2]. Si bien el mismo autor reconoce que casi cualquier explicación brinda una comprensión de los hechos a los que se refieren, se podría sostener como diferencia que al hablar de comprensión se evidencia mayor interés por recuperar el bagaje psicológico, los sentidos y las intenciones que mueven a las personas a realizar sus acciones.

Con base en lo anterior, y recuperando aportes similares de Klimovsky e Hidalgo (1998), se podría decir que la didáctica se propone formular explicaciones comprensivistas acerca de la enseñanza. Estas explicaciones apuntan a dar cuenta de la multiplicidad de dimensiones que intervienen en las prácticas a las que aspiran a darle inteligibilidad, además de incluir los sentidos que los sujetos sociales como tales les asignan a sus acciones.

En tercer lugar, y aun a riesgo de reiterar cuestiones ya sabidas, considero que cabe explicitar qué se entiende por enseñanza. De una manera sencilla pero atractiva acuerdo con Feldman (2002) cuando

2 Baste recordar que la tradición galileana ha sido identificada con la investigación en las ciencias naturales y la forma más común de dar cuenta de los objetos de estudio se refiere a explicaciones causales. La tradición aristotélica, por su parte, involucra las investigaciones en ciencias humanas y sociales, partiendo del reconocimiento de que son diferentes ontológica y metodológicamente con las ciencias naturales y que demandan, por tanto, una forma particular de aproximarse a su objeto y de dar cuenta de él (von Wright, 1979).

dice que "la enseñanza consiste en hacer que dos sepan lo que antes sabía uno" (p. 70). En un trabajo clásico y muy recuperado en el campo didáctico, Fenstermacher (1989) identifica aquellos rasgos que entiende son básicos y descriptivos de cualquier práctica que se precie de ser considerada enseñanza. Así, el autor alude a una definición genérica de enseñanza que involucra al menos los siguientes elementos: un sujeto que posee cierto saber, otro que carece de él y un contenido que se intenta transmitir/compartir.

Sostengo, entonces, que la didáctica se ocupa de la enseñanza[3], entendiéndola de manera genérica (Fenstermacher, 1989) como aquel proceso que involucra al menos a dos personas, con disímiles niveles de conocimientos, y donde hay una explícita intencionalidad de parte de quien posee el conocimiento de hacer algo para que este pase a estar en posesión de las dos personas al final del proceso (Feldman, 2010a).

No obstante esto, hay que reconocer la polisemia del término enseñanza sobre todo cuando se piensa que ella asume diversos sentidos en relación con la variedad de situaciones en las que se emplea (Basabe y Cols, 2007). Volviendo a lo expresado previamente, estos condicionantes (sociales, políticos, culturales, institucionales, etc.) son los que

3 En líneas generales coinciden con esta afirmación diferentes autores, entre ellos: Contreras (1990), Davini (1995, 1996, 2008), Camilloni (1993, 2007), Garrido (1998) y Feldman (1999). No desconozco otras posturas que defienden otros objetos de estudio para la didáctica, como puede ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, el acto pedagógico o el salón de clases. Becker (1985) y Barco (1989), por ejemplo, en la década de los ochenta, plantean que la didáctica debe ocuparse del salón de clases. Por su parte, Souto (1996) sostiene que el acto pedagógico es el objeto formal de la didáctica, mientras que las situaciones de enseñanza son su objeto concreto. El acto pedagógico se lleva a cabo habitualmente en situaciones de clase escolar, pero muchas otras se presentan en ámbitos no formales o incluso informales, también en el espacio virtual, cuestiones que no permiten hablar de la clase escolar como el único objeto de estudio de la didáctica, pero sí uno relevante. En otro trabajo (Souto y Mazza, 2001), la autora plantea que la didáctica es una teoría o un conjunto de teorías acerca de la enseñanza, pero aclara que este proceso no puede ser estudiado al margen de las situaciones en las que surge. A su vez, lo grupal se conforma en el nivel y ámbito de estudio de la clase escolar porque es el que articula diferentes dimensiones, a saber: individual, institucional, social, etc.

demandan a la didáctica conformarse como una disciplina de alcance intermedio.

Además, esta cercanía con la práctica requiere que la didáctica actualice sus pretensiones normativas. Fenstermacher (1989) conceptualiza la definición elaborada de enseñanza, la cual ya no es descriptiva, como la anterior, sino normativa, en tanto formula una respuesta a la pregunta: ¿cómo debería ser una buena práctica de enseñanza?

La buena enseñanza para el autor implica una construcción opuesta al sentido eficientista de "práctica exitosa", se asienta en un posicionamiento ético-político y es realizada desde un determinado marco conceptual-referencial, donde "lo bueno" refiere a un sentido epistemológico, es decir, racionalmente justificable y digno de ser enseñado y aprendido, y a un sentido moral, es decir, acciones de enseñanza que pueden justificarse con base en principios morales y que pueden provocar acciones de principio en los estudiantes[4].

Al respecto, y en relación con lo expuesto previamente, Litwin (1996) plantea:

> Esta significación de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares. (p. 95)

La educación es un problema práctico y, al igual que otras situaciones sociales, demanda un razonamiento adecuado del tipo "¿qué debo hacer en esta situación?". La respuesta a esta pregunta "implica considerar las bases valorativas y las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de nuestras acciones y decisiones" (Angulo, 1994, p. 118). La tensión entre lo universal y lo particular, entre lo reproducible y lo contingente, aparece con diferentes modalidades de articulación/desarticulación en cada práctica de enseñanza concreta.

4 Fenstermacher (1989) explica que mientras la enseñanza carga con un sentido moral, el aprendizaje no; no se puede aprender de manera moral o amoral, pero sí enseñar conforme a ciertos principios morales.

Didáctica: una disciplina actual

Como mencioné en la introducción, se reconoce en la publicación de la *Didáctica Magna* en 1632[5], considerada la obra más conocida de Comenio, el hito fundacional de la didáctica[6]. Desde entonces la disciplina ha ido cambiando por dinámicas internas, por sus vínculos con otras disciplinas y por las respuestas que ha tenido que ir dando a la enseñanza y a la escuela en general. En cada país, además, se pueden reconocer procesos propios[7].

A los fines de este trabajo, considero importante focalizar en el estado actual de la didáctica. Para esto, el trabajo de Camilloni *et al*. (2007) se convierte en un recurso interesante. Para esta autora la didáctica "es una disciplina necesaria siempre que se construya de acuerdo con ciertas condiciones que le dan legitimidad" (p. 19). En este contexto menciona ocho supuestos cuya crítica permite la reconstrucción permanente de la disciplina y que comento brevemente a continuación.

El primer supuesto refiere a la ética de los medios pedagógicos empleados y a las finalidades propuestas para la educación. Históricamente en la importancia asignada a los fines y la preocupación por el logro eficiente de los resultados ha pasado a un segundo plano el análisis de los medios pedagógicos y su vinculación con el "despliegue de

5 Ravecq (1957) sostiene que Comenio había comenzado a escribir la *Didáctica Magna* en lengua checa en 1627. Con posterioridad, en 1632 se publicó la edición sueca, y en 1657 apareció la edición latina. Posiblemente esta última edición haya sido la más divulgada y conocida con el paso de los años, porque el latín era la lengua de los intelectuales hasta el siglo XVIII, y la traducción de obras de diferentes idiomas al latín le aportaba mayor difusión.

6 Aunque se pueda afirmar que prácticas de enseñanza y didácticas hayan existido desde el comienzo de la humanidad, se sostiene —con un importante nivel de consenso— que la didáctica, como discurso disciplinar y sistemático sobre la enseñanza, surge oficialmente con la obra de Comenio (Barco, 1989; Camilloni, 1993; Martínez, 2004).

7 En otros trabajos he abordado aspectos históricos de la constitución de la didáctica a propósito de analizar la dimensión normativa de la disciplina, teniendo en cuenta aspectos generales, pero haciendo foco en rasgos propios de la Argentina (Picco, 2010, 2014).

disposiciones personales y del respeto a su libertad" (Camilloni *et al*. 2007, p. 19). Según la autora, la didáctica se constituye como disciplina en la evaluación de las modalidades de enseñanza, ya que no todas son igualmente legítimas para potenciar la libertad del sujeto.

El segundo supuesto apunta a la evaluación que le cabe a la didáctica con respecto a la diversidad de métodos pedagógicos y estrategias de enseñanza, ya que no todas tienen el mismo valor para el alcance de los fines de la educación.

El tercer supuesto que contribuye a fundamentar que la didáctica es una disciplina necesaria, dice que esta desempeña un lugar destacado si consideramos que los contenidos de la enseñanza deben construirse con finalidades pedagógicas y no transmitirse con la misma lógica con la que fueron descubiertos dentro de cada disciplina.

En cuarto lugar, la didáctica se vuelve una disciplina necesaria al momento de analizar las cuestiones curriculares. El *curriculum* es un proyecto político-educativo y condicionado por el contexto social, histórico y cultural en el que surge y se desenvuelve. Camilloni dice que la fuerza de las tradiciones ha logrado en muchos casos consagrar ciertos contenidos que permanecerían a lo largo del tiempo. No obstante, la didáctica aquí debe introducir su mirada crítica cuestionando los supuestos sobre los que se asientan estas naturalizaciones, recuperando el carácter construido del *curriculum* y, por tanto, su potencialidad para contribuir al mejoramiento de la formación de los sujetos sociales[8].

La didáctica es una disciplina necesaria en tanto se sustente en un quinto supuesto para su constitución, a saber, "la inclusión de todos [los sujetos] en altos niveles de desempeño y de información" (Camilloni *et al*., 2007, p. 21). Depende de la didáctica y de los didactas aceptar o cuestionar los datos arrojados por la historia y la sociología de la educación, que muestran niveles desiguales de acceso al sistema educativo

8 Cabe aclarar que la autora sostiene, también en otros trabajos, que la didáctica se ocupa de estudiar el *curriculum* (Camilloni, 1996). Las relaciones entre didáctica y *curriculum* no están resueltas y, considero, sus vínculos deben ser analizados contextualmente. Se puede ver para ampliar Barbosa (1999), Álvarez (2001) y Bolívar (2008).

y al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y de altos niveles de conocimientos.

El sexto supuesto que da sentido a la didáctica se asienta en el cuestionamiento a la afirmación que indica que las posibilidades de la educación están dadas por los caracteres heredados y capacidad innatas de los sujetos. De esta manera, los docentes no podrían hacer más que "identificar cuáles son los alumnos que están en condiciones de aprender y cuáles no podrán superar su incapacidad natural" (Camilloni *et al*., 2007, p. 21).

La complejidad de la evaluación que de los aprendizajes de los alumnos realizan los docentes se erige en el séptimo supuesto para tener en cuenta, de acuerdo con Camilloni, en esta reconstrucción permanente de la didáctica. La evaluación de los aprendizajes, sus vinculaciones con la enseñanza y las problemáticas que se suscitan demandan una intervención didáctica más allá de las disposiciones y reglamentaciones que las instancias de decisión del sistema educativo puedan elaborar para intentar regular estas prácticas educativas.

Por último, la didáctica constituye en torno a la formación docente uno de sus objetos de estudio.

> Si pensáramos que enseñar es fácil, que el profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para resolver los problemas que se le presenten en su trabajo; si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido. (Camilloni *et al*., 2007, p. 21)

A partir del análisis de estos supuestos se puede afirmar que la didáctica es una disciplina necesaria en tanto tiene la posibilidad de aportar categorías conceptuales e instrumentales para cada uno de los anteriores núcleos problemáticos en los que las prácticas de enseñanza adquieren concreción.

La didáctica en diálogo indispensable con el docente

Como se ha mencionado precedentemente, se entiende que la didáctica es una disciplina normativa que se ocupa de la enseñanza y, por tanto, en su estructura epistemológica articula la explicación, la norma y la utopía (Gimeno, 1978; Davini, 1996). En este sentido, la didáctica es una disciplina que posee un fuerte compromiso con las prácticas de enseñanza, pero también con la construcción de un proyecto político-educativo y el alcance de ciertos valores[9].

En este punto considero que hay algunos puntos de contacto entre la didáctica y la pedagogía, motivo por el cual recupero aportes provenientes de este último campo, pero igualmente válidos para pensar el que me interesa en esta oportunidad.

El componente normativo no puede pensarse al margen de la explicación y de la utopía, siguiendo el clásico modelo tripartito de Gimeno en 1989 para las ciencias de la educación. La normatividad aislada de los otros componentes mencionados (Silber, 1997), o proyectada solo desde el nivel de conocimientos alcanzado en un determinado momento (Gimeno, 1978), implica una cierta tendencia hacia la reproducción de la realidad en tanto se toma lo dado como modelo que se

9 Camilloni *et al*. (2007) plantean que los enunciados de la didáctica que buscan orientar las prácticas se conforman del siguiente modo: "la enseñanza debe buscar alcanzar determinadas finalidades; debe lograr tipos específicos de aprendizaje en los alumnos; debe transmitir ciertos contenidos; etc." (p. 89). Estas orientaciones articulan las finalidades por alcanzar, pero dejando un amplio margen de decisión y acción al docente. Además de los elementos normativos, Camilloni reconoce aspectos prescriptivos en una didáctica no tecnológica. La autora no excluye lo prescriptivo que responde a la necesidad de eficacia y basado en el conocimiento científico, pero señala la necesidad de lo normativo en tanto normas no solo sustentadas en una legalidad científica sino en un deber ser. También es interesante mencionar el planteamiento de Feldman (2010) cuando se pregunta "¿cuál es el problema con la eficacia?", considerando que la enseñanza es una acción intencional, que busca lograr el aprendizaje, y que, por tanto, no debería haber inconvenientes en saber si se alcanzó o no el objetivo propuesto. Recordemos que la enseñanza, en su definición, mantiene una relación ontológica con el aprendizaje (Fenstermacher, 1989).

debe perpetuar. Es necesario concebir la normatividad y la utopía en conjunción como motores que habilitan la construcción de otras posibilidades, de otras alternativas, de otros modos de vivir basados en expandir la crítica y la creatividad. La utopía permite visualizar lo dado y lo que se está dando en el proceso educativo, también en coherencia con la inconclusión propia que, para Gimeno, posee la educación en tanto se van evidenciando sus cualidades en el mismo desarrollo de la práctica. La educación es un objeto abierto del que "iremos captando su esencia a medida que lo vamos persiguiendo con la práctica educativa, lo vamos interpretando al tiempo que se va condensando en el transcurso de una experiencia" (Gimeno, 1978, p. 159).

En el campo de la didáctica, podemos mencionar el planteamiento de Contreras (1990), quien sostiene que esta disciplina tiene que ser analizada en relación con los valores que se propone concretar en las prácticas de enseñanza. También Feldman (2010) rescata la importancia de los valores que atraviesan las prácticas de enseñanza cuando critica la derivación de propuestas de enseñanza a partir de los datos obtenidos de manera exclusiva por la investigación.

En abierta oposición a una postura tecnicista o a una normatividad tecnológica que tanto daño han hecho a las prácticas de enseñanza, estos aportes que vengo exponiendo permiten habilitar una mirada renovada sobre la didáctica y sus necesarios vínculos con las prácticas y sus practicantes, a través de la construcción conjunta de propuestas de enseñanza que permitan la concreción de ciertos valores y la atención de los condicionantes de la práctica.

La didáctica, así entendida, entonces se enfrenta con la necesidad de entrar en diálogo con aquella persona que ejerce la docencia y que es la responsable social e institucional de llevar a cabo la enseñanza. Ya mencioné la oposición a una didáctica tecnicista, pero queda avanzar en la configuración más clara de una didáctica normativa que respete ciertos márgenes de autonomía, de realización, orientando, colaborando con, pero no decidiendo por el docente.

Quien enseña es un profesional idóneo, capacitado para enfrentar los complejos problemas a los que las prácticas de enseñanza lo encaren cada día. La normatividad didáctica debe formularse de manera tal que el docente pueda adecuarla o resignificarla a las particulares

condiciones que su enseñanza posee en términos individuales, cognitivos, institucionales, sociales, culturales, políticos, etc.

Al referirse específicamente al "sujeto destinatario del discurso didáctico" —el docente, Camilloni *et al.* (2007) concluyen que debe ser conceptualizado como un sujeto individual y empírico, y con la capacidad para realizar la necesaria traducción a la práctica que la teoría didáctica demanda para alcanzar sus intencionalidades. Este esfuerzo de acomodación de la teoría didáctica se lleva a cabo en el marco de las condiciones áulicas, institucionales y sociales que configuran el escenario en el que se concreta la enseñanza. "Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Éste es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica" (p. 69).

Como dice Barco (1989), "entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, está ese actor social que es el docente" (p. 19). Quien en definitiva es el que porta con la responsabilidad social de desenvolver a diario las intencionalidades inherentes a la enseñanza.

En estos vínculos que la didáctica mantiene con quien enseña, hay que recuperar, aunque someramente los aportes que en el mismo sentido han realizado el conjunto de las ciencias sociales. Estas también pretenden acceder a los sentidos que mediatizan las relaciones que los sujetos sociales mantienen con sus contextos particulares de existencia y apuestan a poder intervenir en la realidad mediante el hecho de entrar en diálogo con esos sujetos.

En este sentido, hay un desafío que atraviesa la didáctica y las ciencias sociales y que puede ser abordado entendiendo la normatividad como una orientación con "textura abierta", como lo hace Frigerio (1991, p. 27). De esta manera, la norma didáctica puede representarse como una red en cuyos intersticios emergen la libertad y creatividad de quien enseña, necesarias para su resignificación y para la apertura de aquellos espacios indeterminados de la práctica. Parafraseando a la autora, no hay normativa que pueda clausurar todos los significados que le pueden adjudicar los sujetos.

Esta forma de entender la didáctica es coincidente también con Davini (2008), cuando explícitamente incorpora la base normativa desde

los orígenes de esta disciplina, e incluye en ella los valores, como brújula que guía las prácticas de enseñanza; el acervo de conocimientos disponibles propios de la didáctica o provenientes de otros dominios, como mencionamos previamente; y la sistematización de experiencias concretas, que sean significativas y que resulten valiosas para su propagación, aspecto no mencionado explícitamente hasta este momento.

Para la autora es fundamental que la didáctica formule criterios básicos de acción. Estos deberán dirigirse a los docentes, buscando orientar las prácticas, pero habilitando márgenes de acción, decisión y elección que permitan su adecuación a los contextos y a los sujetos.

Davini es enfática cuando plantea que ir en contra de la formulación de normas didácticas es similar a decretar el fin de nuestra disciplina. La base normativa, como ella la denomina, o la dimensión normativa, acompaña a la didáctica desde su surgimiento. Esta oposición a la formulación normativa está presente en nuestros días como un resabio de una oposición fundamentada a la perspectiva tecnicista[10]. Uno de los peligros de sostener una oposición tajante a cualquier orientación normativa radica en la defensa de prácticas de enseñanza intuitivas, que no siempre se llevan bien con la posibilidad de sistematizar una formación.

> La cuestión parece bastante riesgosa para la educación, especialmente si se consideran los efectos sociales y políticos de la enseñanza en las escuelas. La enseñanza y la acción docente en las instituciones educativas no pertenecen al mundo de las decisiones privadas sino a una acción pública con consecuencias sociales significativas. (Davini, 2008, p. 57)

10 La didáctica tecnicista intenta caracterizar un momento del recorrido histórico de la didáctica que sobre todo en la Argentina tuvo lugar en las décadas de 1960 y 1970, aunque pueden rastrearse vestigios actuales. Los autores nacionales que se mencionan en este trabajo, en sus rasgos fundamentales, coinciden en asignar a esta didáctica tecnicista la elaboración de prescripciones cerradas, con poco o nulo margen para la resignificación en la práctica, carentes de valores y de relación explícita y fundamentada con un proyecto político-educativo.

Feldman (2002) y Davini (2008) adhieren a la idea de que la didáctica es "una caja de herramientas" que ayuda a resolver los problemas de la enseñanza. Feldman (2002), además, agrega que siempre queda abierta la discusión sobre el tipo de herramientas que pueden ser consideradas útiles para incluir en "esa caja".

Esta reflexión requiere contextualizarse en el sentido de la didáctica y de la enseñanza en la actualidad. Feldman (1999, 2002) analiza que la didáctica es una disciplina que nació con la pregunta comeniana: ¿cómo enseñar todo a todos? No obstante, la complejidad actual de los sistemas educativos demanda pensar a la didáctica orientada a ¿cómo ayudar a que muchos otros enseñen? Si bien la didáctica ha respondido, dice el autor, prioritariamente a la enseñanza como práctica artesanal, como interacción cara a cara, hoy debe reconceptualizarse en torno a la enseñanza en el contexto escolar masificado, con sus ventajas y sus desventajas. "Cuando la actividad se institucionaliza, se vuelve más económica, pero, simultáneamente, se vuelve restrictiva, porque las cosas no se hacen de cualquier manera; se hacen de la manera que dicta la institución, o sea, la norma" (Feldman, 2002, p. 73).

La didáctica es una disciplina que ha surgido y se ha desarrollado a la par de la escuela moderna. Como dice Feldman (2002), la didáctica es uno de los discursos de la escolarización, en tanto ha contribuido a sostener y ha defendido la enseñanza en el contexto escolar. Con aquellas características que detallan Basabe y Cols (2007) relativas a la descontextualización del saber, la separación de las actividades en tiempos escolares, la diferenciación de roles entre docentes y estudiantes, la evaluación y la acreditación surcando las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la escuela, la similitud y homogeneidad de muchas prácticas escolares en todo el mundo, etc. También Terigi (2010) desarrolla lo que denomina supuestos pedagógico-didácticos que estructuran el sistema educativo: gradualidad, simultaneidad, monocromías de los aprendizajes, etc.

Terigi (2006) retoma este trabajo de Feldman (2002) y también sostiene la necesidad de que la didáctica mire la enseñanza como una práctica institucionalizada y que demanda respuestas de política educativa. La autora plantea que la escuela atraviesa una crisis profunda,

dado que sus pautas convencionales de funcionamiento le impiden dar respuesta a los cambios sustanciales que se han producido en la sociedad a nivel individual, familiar y cultural. La postura del Estado, como garante de la educación pública, no puede limitarse a elaborar demandas sobre las escuelas y cargar con responsabilidades a los docentes, sino que debe estar más orientada a dar respuestas en el marco de políticas educativas democráticas que, en muchos casos, puedan animarse a pensar en un dispositivo escolar diferente al que todos conocemos.

En el marco de estas crisis que atraviesan la escuela como institución social y de la reconceptualización que esto le provoca a la didáctica, aparece otra tensión por resolver: la enseñanza como práctica artesanal o institucionalizada.

Hoy no podemos negar que la escolaridad recibe muchas críticas. Padres, estudiantes, académicos, docentes, sostienen la necesidad de revisar algunos de esos supuestos modernos estructurantes de la escuela y que ya han perdido vigencia. Sabemos que la escuela surge para formar al ciudadano que el Estado moderno necesitaba y para formar la mano de obra que se requería en los inicios de la industrialización. Hoy tenemos que poder pensar en otra escuela que se adecúe a las necesidades actuales.

Frigerio *et al*. (1992) explicitan aquel contrato fundacional que se firma simbólicamente entre la escuela y la sociedad para responder a estas demandas de la modernidad. La escuela se compromete a satisfacer aquellas necesidades de la sociedad. Como dicen las autoras, es necesario revisar y volver a pensar ese contrato fundacional. Las prácticas de enseñanza y aprendizaje tienen que estar en el centro de ese contrato, tratando que el esfuerzo de todos los actores se conduzca hacia la consecución de ese objetivo. La escuela ha recibido otras demandas, pero debe revisarse y volver a pensar en sus finalidades prioritarias. Como también dice De Vita (2009), es la centralidad de las prácticas de enseñanza la que hace mover la escuela.

Pero, además, considero que ese nuevo contrato debe revisar algunos de esos supuestos pedagógico-didácticos que sostiene desde su origen. Entonces, si estamos queriendo pensar que otra escuela puede ser posible, porque otra escuela se percibe como necesaria, la didáctica también tiene que reconceptualizarse.

La didáctica es una disciplina que se ocupa de la enseñanza. Pero esta enseñanza, hoy, puede darse mediada por la tecnología, virtualmente; puede reconocer que no todos los chicos aprenden lo mismo, al mismo tiempo y a la misma edad; que el *curriculum* puede incorporar los intereses de las minorías, de las prácticas contrahegemónicas, de los sujetos sociales dominados (De Alba, 1995); que la crisis de desinstitucionalización por la que atraviesa la sociedad también interpela la escuela, como analiza Dubet (2010), por mencionar solo algunos aspectos que pueden inducir a la reconceptualización de la didáctica.

Revisando la dimensión normativa de la didáctica

La dimensión normativa de la didáctica puede ser conceptualizada como aquella que recupera, desde el surgimiento de la disciplina, el intercambio con el docente y el vínculo con las prácticas de enseñanza. Pero no una normatividad como recetas rígidas y cerradas que el docente debe aplicar porque ya la reflexión sobre la práctica ha demostrado que estas opciones tecnicistas no conducen al mejoramiento de la enseñanza; sino como orientaciones de "textura abierta", de acuerdo con Frigerio (1991), que habiliten márgenes de creatividad y resignificación por parte del docente de esas orientaciones para la resolución de los problemas que su práctica cotidiana le presenta. Es decir, se genera un espacio de intermediación entre la norma didáctica que dice cómo podría actuar el docente para lograr una buena práctica de enseñanza y el docente mismo que interpreta, analiza, evalúa y resignifica en su propia acción esa norma didáctica.

Feldman (2002) y Terigi (2006) plantean que la didáctica debería mirar hoy la enseñanza en el marco de los grandes sistemas educativos, y acuerdan en que la disciplina seguirá ofreciendo muchas respuestas descontextualizadas en tanto no logre adecuarse al desarrollo de los procesos de la escolarización y adapte su producción teórica al campo práctico de la enseñanza al que se debe. No obstante, me animo a recuperar algunos rasgos de esas prácticas de enseñanza artesanales que nuestra disciplina ha estudiado prioritariamente para volver a pensar la didáctica.

En este sentido, Dewey (1950) explica que no existe para él una oposición entre el arte y la ciencia. Específicamente para el caso de la educación, dice que, si existiera una oposición, se vería obligado a decir que la educación es un arte, pero dicha oposición no existe. Sostiene que la educación como arte se destruye cuando se realiza una aceptación uniforme e incuestionable a las reglas construidas a partir de la observación de los científicos de la educación, como puede ser un psicólogo o un observador o un experimentador de cualquier campo.

Dewey critica de esta manera el uso de reglas como procedimientos empíricos mecánicos. Si bien el autor alude al ingeniero en la explicación que brinda, sostengo que se puede pensar de la misma manera en el docente. Así, parafraseando a Dewey (1929), podemos decir que el maestro capaz, el maestro formado, no "trata los hallazgos científicos como si le impusieran un cierto curso que ha de seguir rígidamente" (p. 18).

Para Dewey, los aspirantes a magisterio muchas veces buscan estas recetas emanadas de la ciencia que les digan cómo hacer las cosas. Esto se entiende por el prestigio del que goza la ciencia que va en detrimento de ser entendida como un instrumento de iluminación y de liberación. "Es apreciada porque se piensa que da autenticidad y autoridad incuestionable a un procedimiento específico que ha de aplicarse en la sala de clases. Concebida así, la ciencia es antagónica a la educación como arte" (p. 19).

Dewey explica que no hay ciencia sin abstracción. La ciencia surge a partir de la reflexión sobre las dificultades que se le van presentando al hombre en su vida cotidiana práctica. La indagación reflexiva permite ir separando las ocurrencias de las condiciones de la práctica, ordenarlas a partir de ciertos principios y llevar las observaciones y pensamientos más allá del campo de la práctica inmediata.

Volviendo a la enseñanza, se puede pensar que el docente también cuenta con una serie de normas establecidas por la didáctica que, siendo construidas con base en buenas prácticas disponibles, le dicen cómo actuar, pero, a partir de los avances de la perspectiva práctica, es innegable la presencia de emergentes, incidentes o "zonas indeterminadas de la práctica" (Schön, 1992). Recuperando a Dewey (1964), también se puede decir que estas normas didácticas son elaboradas sobre la base

de la abstracción de aspectos de buenas prácticas de enseñanza conocidas hasta el día de hoy y siempre serán relativas a ulteriores ensayos, como hipótesis de trabajo o conocimientos públicos que se deben probar (Davini, 1996). Pero como también explica Schwab (1974), no hay principio general alguno que pueda abarcar la totalidad de dimensiones de la práctica ni toda la variabilidad de la práctica. Por lo tanto, es el docente como responsable social e institucional de la enseñanza quien debe construir en cada situación singular parte de las estrategias para, en el marco de ciertas normas, llevar a cabo buenas prácticas.

> En la nueva perspectiva de la didáctica debiera plantearse, respecto de la normativa, un mínimo de acuerdo que, aun reconociendo que supone marcos teóricos a probar, represente conocimientos públicos, es decir que puedan compartir y utilizar otras personas y no sean patrimonio de la intuición intransferible del sujeto que investiga o que enseña. (Davini, 1996, p. 51)

Me parece interesante recuperar y reflexionar en torno a la postura de Menin (1995), quien defiende una "didáctica minimalista". Acuerdo con el autor cuando critica una normatividad máxima propia del positivismo pedagógico o una normatividad abstracta impuesta al maestro y al aula desde el exterior. Pero también es cierto que no podemos vivir sin normas (para convivir con el otro, para enseñar y aprender, para vivir en sociedad, etc.). Tal vez es momento de construir una normatividad intermedia que, como vengo planteando, brinde ciertos parámetros básicos de acción, pero que deje espacios para las decisiones situadas.

Es pertinente aquí la concepción de "principios de procedimientos" que trabaja Stenhouse (1991), y que también es propuesta por Feldman (2002) en ese camino de reconceptualización de la didáctica. Esos principios de procedimiento sobre los que se estructura el *curriculum* práctico de Stenhouse brindan al docente orientaciones sobre cómo actuar para alcanzar ciertos propósitos formativos, ofrecen esos parámetros dentro de los cuales se pueden llevar a cabo prácticas de enseñanza coherentes con las finalidades educativas, pero el *curriculum* real se concreta críticamente a partir del juicio profesional del docente y en la interacción con los estudiantes.

Recuperando esta experiencia de Stenhouse en el Humanities Curriculum Project, considero que puede ser interesante delinear el lugar de la didáctica. Con base en Camilloni *et al.* (2007) se puede plantear que el docente es el sujeto privilegiado del discurso didáctico. Pero, además, considero que la didáctica debe "salir de atrás del escritorio" y debe animarse a trabajar "codo a codo con el maestro". La didáctica formula esas normas mínimas de acción para la enseñanza, pero debería además acompañar al docente en su resignificación, en su trabajo cotidiano.

Es en este punto en el que me animo, nuevamente, a recuperar el lugar de lo artesanal, de la adecuación singular de la norma didáctica a las condiciones educacionales, institucionales, sociales, culturales, etc., en las que trabaja día a día un docente. Pero no dejándolo solo, cargándolo con más responsabilidades y luego culpándolo por los errores o los objetivos no alcanzados, sino diseñar modalidades de trabajo escolar que hagan real la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo entre el didacta y el docente, para resignificar y producir a su vez conocimiento didáctico.

Reflexiones finales

Como se expresa precedentemente, la didáctica es una disciplina con una clara orientación normativa hacia las prácticas de enseñanza. Sin embargo, a pesar de ser una dimensión que la acompaña desde su surgimiento, aún hoy su constitución presenta algunas tensiones que demandan resolución. Estas tensiones requieren considerar: la inclusión de los saberes provenientes de las experiencias de los docentes en la enseñanza y el *corpus* de conocimientos pedagógico-didácticos que se han producido disciplinariamente; las finalidades y los valores que se espera concretar en las prácticas de enseñanza; aquellos aspectos reproducibles y aquellos otros contingentes que van surgiendo en la difusión de buenas prácticas de enseñanza; y las particularidades del sujeto y su contexto que intermedian en la resignificación de la dimensión normativa.

En este sentido, el análisis precedente arroja algunos puntos firmes sobre los que seguir avanzando en la construcción de un enfoque multirreferenciado que, teniendo en cuenta la complejidad del objeto enseñanza, articule líneas teóricas diversas (Souto, 1996, 2015). Esta perspectiva "consiste en implementar ópticas de lectura plurales y contradictorias para entender mejor [...] un objeto de investigación" (Ardoino, 2005, p. 22). Se refiere a un enfoque que busca sopesar las potencialidades y los límites de las distintas corrientes en vistas a una comprensión más profunda del objeto de estudio, en este caso, de las prácticas de enseñanza.

Por otro lado, la dimensión normativa permite articular diferentes rasgos en la historia de la disciplina, y de este modo ha llegado al momento actual en el que, como dice Davini (2008), renegar de su existencia es como decretar el fin de la didáctica. Pero: ¿qué características se le pueden asignar a esa normatividad para que represente un cúmulo de conocimientos públicos, relacionado con las experiencias de los docentes, y que habilite la resignificación en las prácticas concretas? Aparecerían acá elementos para seguir indagando en aquella modalidad cuasi-práctica de la que habla Schwab (1974) para referirse al *curriculum*. Esta modalidad de acción evidencia aspectos generales que atraviesan problemáticas afines de varios casos concretos, pero además habilita la emergencia de cuestiones específicas que son propias de un caso y no de otro.

Por último, queda planteado en el desarrollo precedente un espacio de intercambio entre el didacta y el docente para la construcción de propuestas sistemáticas y situadas de intervención, de un acervo de buenas prácticas o maneras de hacer. Los rasgos de las perspectivas técnica, práctica y crítica, como analiza Feldman (1999), no son irreconciliables. Tal vez la dificultad radica en encontrar el punto de anclaje en las prácticas de enseñanza y a partir de allí la articulación necesaria para concretar las finalidades de la didáctica.

Referencias

Álvarez, J. (2001). *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Miño y Dávila.

Angulo, J. (1994). Enfoque práctico del curriculum. En J. F. Angulo Rasco y N. Blanco (Coord.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp. 111-132). Aljibe.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Universidad de Buenos Aires.

Barbosa, A. (1999). Didáctica y curriculum: cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa,* (20), 24-30.

Barco, S. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación,* (12), 7-23.

Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E., Cols, L., Basabe y S. Feeney, S. (Comp.) (2007), *El saber didáctico* (pp. 125-161). Paidós.

Becker, M. (1985). Didáctica, una disciplina en busca de su identidad. *Revista A.N.D.E.* (9), 1-9.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.

Camilloni, A. (1993). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg, y S. Alderoqui (Comp.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Paidós.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal.

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

Davini, M. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. Camilloni, E., Cols, L., Basabe y S. Feeney (Comp.) (2007), *El saber didáctico* (pp. 41-73). Paidós.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

De Vita, G. (2009). *La planificación desde un curriculum prescripto*. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección

General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/default.cfm

Dewey, J. (1950). *Lógica: teoría de la investigación* (1.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación* (6.ª ed.). Losada.

Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad, 47*(2), 15-25.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique.

Feldman, D. (2002). Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica. En V. C. de Souza y D. Gonçalves (Eds.), *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). DP&A Editora-Editora Alternativa.

Feldman, D. (2010a). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Instituto Nacional de Formación Docente. http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf

Feldman, D. (2010b). *Enseñanza y escuela*. Paidós.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (vol. 1, pp. 149-179). Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura-Paidós Ibérica.

Frigerio, G. (1991). *Curriculum presente ciencia ausente*. Miño y Dávila-Flacso.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas y el contrato histórico. En G. Frigerio (Ed.), *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión* (pp. 14-31). Troquel Educación.

Garrido, P. (1998). Cap a una resignificació de la Didŕctica Ciĕncies de l' Educació, Pedagogía i Didŕctica-: una revisió conceptual i una síntesi provisional. *Temps d' Educació, Revista de la Divisió de Ciĕncies de l' Educació*, (19), 221-251.

Gimeno, J. (1978). Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación. En A. Escolano (Ed,), *Epistemología y educación* (pp. 158-167). Sígueme.

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata.

Klimovsky, G. e Hidalgo, C. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. A-Z Editora.

Kreimer, P. (2005). Estudio preliminar: El conocimiento se fabrica. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? En K. Knorr (Ed.), *La fabricación del conocimiento*.

Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia (pp. 11-44). Universidad Nacional de Quilmes.

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. A. Camilloni, E., Cols, L., Basabe, y S. Feeney, (2017). *El saber didáctico*. Paidós.

Martínez, J. (2004). *Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica*. X Congreso Fedicaria, Valencia. http://www.fmrppv.org/eets/fedi.doc

Menin, O. (1995). Psicología y didáctica. Bases para una didáctica minimalista. En F. Avendaño (Ed.), *La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda. Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua en la EGB* (pp. 173-180). Homo Sapiens.

Picco, S. (2010). Reflexiones en torno a la normatividad en la didáctica general. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* (16), 207-227. http://www.saber.ula.ve/handle//123456789/33628

Picco, S, (2014). *Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990* (tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590

Piovani, J. (2015). Teoría. En C. Carballo (Coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica en argentina*. Prometeo.

Prego, C. (1992). *Las bases sociales del conocimiento científico. La revolución cognitiva en sociología de la ciencia*. Centro Editor de América Latina.

Ravecq, M. (1957). *Comenius, apóstol de la educación. El precursor de la educación moderna*. http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. El Ateneo.

Silber, J. (1997). *Otra vez pedagogía*. Universidad Nacional de La Plata.

Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En M. Souto, A. Camillioni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin y S. Barco (Comp.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-155). Paidós.

Souto, M. y Mazza, D. (2001). *Encuadre metodológico*. Ficha de cátedra N° 1, "Didáctica II", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Souto, M. (2015). Coloquio 30 Años de Investigación Educativa en Argentina, 27, 28 y 29 de abril de 2015. Mesa Didáctica [video]. https://www.youtube.com/watch?v=w3g_c8nq4rU&feature=youtu.be

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. Encuentro Internacional *La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes*. Organizado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, Montevideo.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

von Wright, G. (1979). *Explicación y comprensión*. Alianza.

Epílogo
Distinción del campo de estudio de la didáctica con respecto a la educación y la pedagogía

Ginna Constanza Méndez Cucaita

Este apartado, a modo de cierre, parte de la distinción discursiva, conceptual y epistemológica de la educación y la pedagogía con respecto a la didáctica. Estos trazos, que constituyen delgadas fronteras que en las prácticas docentes son imperceptibles, sugieren teóricamente campos de estudio con preguntas, reflexiones y caracterizaciones que les son propias. Tal delimitación se propone aportar principalmente a ejercicios de carácter investigativo en dichos campos, con un énfasis particular en lo que a la reflexión sobre la enseñanza refiere, es decir, a la pregunta sobre esta en el campo de la didáctica.

Para entrar a referirnos al campo de estudio de la didáctica, partimos del debate más bien reciente —contemporáneo—, en el que se han venido aludiendo distinciones de orden epistemológico entre educación, pedagogía y didáctica, aunque en las prácticas docentes esta distinción no es fácilmente identificable. No obstante, en términos discursivos, constituyen campos particulares de estudio que tienen antecedentes distintos y consecuentemente intencionalidades diferentes,

por delgadas y casi imperceptibles que sean sus fronteras, tal y como ya lo han anotado algunos de los autores y autoras que me preceden en este documento.

Establecer esta distinción nos remonta preguntarnos por el estatuto epistemológico desde el cual nos referimos cuando aludimos en términos categoriales a educación, pedagogía y didáctica. Es decir, cómo significamos la educación, la pedagogía y la didáctica, y qué nos permite acceder a su conocimiento, siendo tan delgada, como señalé anteriormente, la frontera entre estas e incluso imperceptible en las prácticas.

En este orden, me propongo expresar las distinciones epistemológicas que confieren un sentido particular a la educación, la pedagogía y la didáctica.

¿A qué llamamos educación?

Partiendo del hecho de que establecer una definición supone tener en cuenta que su sentido varía de acuerdo con el lugar de enunciación temporal y cultural, me ubico en una perspectiva occidental, contemporánea, esto es, en el surgimiento de la escuela pública y de lo que conocemos desde mediados del siglo xx como *sistema educativo*, explicado por Vasco *et al.* (2008) como

> […] esa forma específica que dicha institucionalización le da a la educación y que va a relacionar entre sí al Estado con unos sujetos específicos: los maestros; con otros sujetos específicos: los alumnos; y a través de ellos, con las familias; y con unos saberes seleccionados, recortados y dirigidos a intencionalidades diferentes. (p. 110)

En este sentido, entendemos la educación como el dispositivo desde el cual se instalan social, cultural y políticamente fines de orden ideológico; es uno de los aparatos de reproducción del Estado, de acuerdo con los términos de Althusser (1988), con todo y las variaciones que este, como concepto político, ha adoptado con el paso del tiempo, pero que sigue haciendo referencia a las formas de organización cultural y

territorial que la sociedad ha decidido establecer para legitimar formas de gobierno, sistemas legislativos, distribución de recursos, entre otros.

Aunque en el marco de la globalización auspiciada por el modelo neoliberal, la figura clásica del Estado viene haciéndose borrosa, la educación, en su configuración institucional, sigue siendo vista como el dispositivo de movilidad sociocultural por excelencia. De aquí que organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Internacional del Trabajo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, entre los más representativos, orienten las políticas educativas de las cuales bebemos desde la década del noventa, principalmente llamado en el tercer mundo. Como refiere Zambrano (2006):

> Todo esquema educativo es la imagen del tipo de sociedad donde éste funcione; a la vez, el modelo educativo es la base para reproducir los valores sociales, culturales, políticos, religiosos, éticos. En consecuencia, modelo educativo y modelo de sociedad se correlacionan, y ambos son el producto del pensamiento decidido que el paradigma sobre la educación produce. (p. 123)

No obstante, los alcances sociales, políticos, económicos, éticos, estéticos y culturales a través de los cuáles se interpela a la educación no operan por sí mismos; es decir, la educación no es un ente con vida propia, sino que actúa en correspondencia con la reflexión y la acción de los sujetos en quienes recaen las prácticas, como son los profesores, quienes portan, como lo plantea Zuluaga (2003), el saber pedagógico.

La pedagogía como saber

Aducir que la pedagogía es un saber que portan los profesores supone su reconocimiento como sujetos ético-políticos. Alude a las preguntas fundamentales de la pedagogía: qué tipo de sujeto se busca formar y para qué tipo de sociedad. Este reconocimiento de los profesores como sujetos ético-políticos implica, además, su historicidad y sus posturas frente al contenido ideológico en el que está enmarcada la educación,

y sobre el cual optan, provistos de la lectura que realizan de los contextos en los que desarrollan sus prácticas formativas. Estas son, precisamente, las que dan cuenta de ese tipo de sujeto que se quiere formar y la sociedad deseable para la que se le está formando. En palabras de Zambrano (2006), "para lograr materializar las condiciones axiológicas de las finalidades, el pedagogo siempre buscará crear artificios y mecanismos prácticos para poner a prueba sus intenciones" (p. 38). En este sentido, el relato pedagógico es eminentemente ontológico, político, ético, axiológico y estético.

Como podemos ver, con sus derroteros particulares, la educación y la pedagogía se relacionan intrínsecamente. La pedagogía porta la reflexión para que suceda el acto educativo. La educación es un cuerpo cuyo soplo de vida es la pedagogía.

Adicionalmente, la pedagogía tiene un carácter gaseoso. No es tangible en sí misma. De aquí la dificultad de atraparla en una noción, de nombrarla de una sola manera, es decir, definirla en un estatuto epistemológico común. Por esta razón, existen los diferentes usos que la dotan de sentido tanto en los discursos como en las prácticas. No se puede entender la pedagogía sino es en relación con el estudiante, el contexto educativo, la apuesta formativa; incluidos la selección de contenidos, la instrucción y la enseñanza que, aunque forman parte del dominio discursivo de la didáctica, están mediados por la reflexión pedagógica.

La didáctica como campo de estudio

La teoría o teorías que se ocupan de las prácticas de enseñanza constituyen el campo y objeto de estudio de la didáctica. Un campo que, aduciendo a las palabras de Litwin (2008), "fue delimitado tempranamente por un pastor protestante nacido en 1592, Juan Amos Comenio, precursor de la enseñanza moderna y la figura más relevante de la tradición humanista en educación" (p. 36). Desde ese momento hasta ahora, las preocupaciones y reflexiones en torno a la enseñanza han constituido una preocupación no menor y permanente, si tenemos en cuenta que la educación como sistema se plantea fines de reproducción

social y cultural, a partir de la transferencia de los saberes y habilidades —competencias—, deseables y considerados necesarios socialmente.

Desde su asociación como vertiente instrumental de la pedagogía, los desarrollos teóricos provenientes de la psicología, que, al centrarse en el problema del aprendizaje, deslocalizaron y hasta invisibilizaron al sujeto de la enseñanza, y las teorías provenientes de las ciencias de la educación, que por su cercanía a los problemas y aproximaciones teóricas de esta y con su historia, enrarecieron y dificultaron determinar y delimitar el campo de estudio de la didáctica.

La visión técnico-instrumental, que persiste en las comprensiones de los mismos profesores, es decir, la didáctica como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas, es de carácter eminentemente normativo. Por tal motivo, la comprensión psicológica o psicologizada de la didáctica, fortalecida por las pedagogías activas, centra su preocupación en el aprendizaje. Sin embargo, desde la década del noventa, con la emergencia de la teoría crítica sobre el currículo, en la que se destacan principalmente Carr y Kemmis (1988), se hace referencia directa al sujeto de la enseñanza y a esta práctica en particular.

Valga aclarar que antes que sancionar las comprensiones instrumental y psicológica de la didáctica, lo que se pretende es mostrar, tímidamente, los antecedentes de lo que en la actualidad es defendido como campo de estudio y cuerpo teórico en el que se sustenta y fundamenta el saber didáctico, ciencia social que se ocupa de las preguntas, los problemas y los discursos acerca de la enseñanza, en correlación con las necesidades de aprendizaje de los diversos contenidos, además de su transmisión, circulación, comprensión y significación cultural del conocimiento validado socialmente.

En este sentido, y de acuerdo con Litwin (2008), las dimensiones que han acompañado a la didáctica a lo largo del tiempo han sido el *contenido* y el *método*, temas en torno a los cuales, tanto especialistas como profesores, configuran sus ideas y sus prácticas de enseñanza.

En el *contenido*, en tanto que no es posible enseñar en el vacío, se enseña algo a alguien, pero, además, este acto de enseñar implica una transferencia que depende del tipo de contenido que se va a enseñar y a quién va dirigido. Esto traza una intencionalidad de enseñanza en relación con las necesidades de aprendizaje, para lo que se requiere

el *método*, que no necesariamente constituye una técnica. El método nos habla de los fines, la técnica, de los medios. Los fines nos refieren principios generales y directivos, mientras los medios nos muestran procedimientos o pasos técnicos que regulan la enseñanza. El tejido entre contenido y método, en los términos expuestos, confiere sentido a las prácticas de enseñanza.

La didáctica se constituye en un campo autónomo de conocimiento que, por supuesto, se nutre de las ciencias de la educación, un campo de estudio que ha venido enriqueciéndose con un vocabulario y discurso propio, que no se agota en los planteamientos expuestos; un campo de conocimiento que cuenta con investigaciones, divulgación científica a escala mundial en revistas, eventos y programas de formación en didáctica y sus distintas aristas de abordaje y problémicas.

En resumen, los debates contemporáneos han sido prolíferos en cuanto a las reflexiones en torno a la distinción y las relaciones entre educación, pedagogía y didáctica. Esta se ha constituido en una reflexión más que busca participar precisamente de estos debates, que enriquecen la perspectiva propia, ampliando el campo de análisis sobre todo con fines investigativos en los campos abordados, principalmente en lo que se refiere a la didáctica. Por esta razón, se trazó al inicio la distinción discursiva, conceptual y epistemológica con respecto a la educación y la pedagogía.

Referencias

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Libros Profesionales y Universitarios.

Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Vasco, C., Martínez, A. y Vasco, E. (2008) Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la educación* (vol. 29, pp. 99-127). Editorial Trotta.

Zambrano, L. (2006). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Glosario

Campo de estudio. Desarrollo del conocimiento que se produce a través de investigaciones, publicaciones, generación de programas, formación y comunidad académica, sobre un tema o disciplina en particular. Se comprende desde diferentes problemas, categorías de análisis, enunciados y discursos.

Ciencias naturales. Desarrollo de conocimientos sistemáticos acerca de la naturaleza y sus diversos componentes y leyes. Entre estas ciencias se destacan: la química, la física, la biología, la matemática.

Ciencias sociales. Conjunto de conocimientos sistemáticos acerca de las acciones de los grupos y organizaciones sociales, sus relaciones e interacciones entre ellos mismos y con los individuos.

Didáctica. Es un campo disciplinar compuesto por diferentes teorías acerca de la enseñanza. Parecería que hay un cierto acuerdo en conceptualizar la enseñanza como objeto de estudio del campo didáctico. A su vez, es necesario entender que se trata de identificar distintas líneas teóricas dentro del campo, que problematizan diferentes aspectos de la enseñanza y con diferentes intencionalidades.

Dimensión normativa. Esta dimensión acompaña a la didáctica desde su surgimiento, ya que las teorías acerca de la enseñanza tienden a volcarse hacia la orientación de su objeto de estudio. La

normatividad en el campo de la didáctica permite comprender su constitución epistemológica y complejiza los vínculos entre la disciplina y su objeto de estudio mediatizados por el enseñante. Por eso hablamos de que la norma didáctica tiene una textura abierta, como explica Graciela Frigerio, porque no puede clausurar la totalidad de sentidos que los sujetos docentes le asignan en su interpretación y en su traslado crítico a las prácticas de enseñanza.

Dispositivo. Red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho. Formación que en un momento dado responde a una urgencia (Foucault, 1987).

Educación. Entendida en este texto como práctica social (Lucio, 1989), anclada a ciertas concepciones y visiones sobre el mundo y el conocimiento, que circulan en un determinado momento histórico, en una sociedad específica, y que orientan ciertas visiones de hombre desde las cuales se otorgan funciones específicas a la escuela.

Enfoque epistemológico. Basados en la complejidad de las ciencias sociales y humanas, cuando se realiza alguna investigación en este campo, el investigador, por lo general, asume una postura o perspectiva cognoscitiva y filosófica sobre ese campo que le permitirá, desde una unidad de conocimiento (epistemología) y desde un procedimiento específico (metodología), comprender mejor la realidad. Por lo tanto, existen en las ciencias sociales y humanas muchas de estas posturas o enfoques epistemológicos que el investigador puede asumir, de acuerdo con el qué y el cómo se vaya a enfrentar con la realidad. Por ejemplo: desde una posición fenomenológica, hermenéutica, una teoría crítico-social, histórica, de los sistemas complejos o constructivista, entre muchos otros.

Enseñanza. La enseñanza es una práctica social compleja que, en su acepción genérica o descriptiva, siguiendo a Gary Fenstermacher, se la puede entender como la intención de comunicar un saber a otra persona. Daniel Feldman dice que la enseñanza consiste en proponerse que al final sepan dos lo que al principio sabía uno. A esta definición básica es necesario agregarle un determinado marco conceptual-referencial y un posicionamiento ético-político para alcanzar aquella definición de lo que entenderemos por "buena enseñanza".

Epistemología. El término proviene del griego *episteme*, que significa conocimiento, y *logos*, tratado. Platón utilizó el término *episteme* como el verdadero conocimiento de las cosas, para distinguirlo de la *doxa*, que era el conocimiento de mera opinión. No obstante, suele encontrarse muchos tratadistas que afirman que la epistemología hace referencia a toda clase de conocimiento; es decir que el concepto tiene el mismo sentido e igual extensión que el de gnoseología o teoría del conocimiento. Sin embargo, hoy se acepta por los académicos que la epistemología tiene una connotación mucho más restringida, en cuanto tiene una relación, especialmente, con los problemas del conocimiento científico.

Estatuto epistemológico. Conceptuación y significación que otorga y legitima la investigación y comunidad científica a un campo o disciplina del conocimiento.

Génesis del conocimiento. Desde una concepción de las teorías de Piaget, la génesis del conocimiento procura comprender los procesos de desarrollo del conocimiento científico desde su origen y su propia formación. En tal sentido se dan dos momentos: el primero, el psicogenético, parte del desarrollo de las estructuras cognoscitivas del individuo; el segundo, el sociogenético, muestra cómo se ha desarrollado el conocimiento en la sociedad e históricamente. Por lo tanto, de acuerdo con la epistemología piagetiana, el conocimiento científico se produce mediante la

interacción y el complemento de estas dos formas: la psicogénesis y la sociogénesis.

Hermenéutica. Enfoque metodológico que al considerar el mundo por conocer en una constitución compleja de textos y relaciones sociales y culturales, su aproximación se hace por comprensión e interpretación, admitiendo la posibilidad de varias interpretaciones, adecuadamente sustentadas.

Paradigma. Es un concepto problemático en cuanto puede tener muchos significados y connotaciones. También Platón utilizó el término *paradigma* en el sentido de modelo o ejemplar de las cosas. Así, para Platón las ideas eran los modelos (paradigma) de las cosas. Kuhn (1971) rescata el concepto de paradigma en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, escrita en 1962, y en la que entiende, en primer lugar, que un paradigma es todo lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a su vez, una comunidad científica comparte el mismo paradigma; en segundo lugar, es un modelo y, al mismo tiempo, un conjunto de generalizaciones simbólicas, creencias, valores y ejemplos compartidos. Pero quizás el valor más importante de este concepto en Kuhn es que un paradigma está constituido por la comunidad que, como él mismo afirma en otra de sus obras, *La tensión esencial* (1996) se halla en estrecha proximidad, tanto física como lógica. Se trata, entonces, de una *comunidad científica*. Es decir que un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica, y solo ellos, comparten.

Pedagogía. Se entiende la pedagogía como la disciplina que estudia la educación, pero distanciándose de la idea de Durkheim (1975), según la cual la pedagogía estaba subordinada a la sociología y de otras perspectivas que la ubican dentro de las ciencias de la educación, aún hoy, y que la conciben como una ciencia aplicada, al igual que la didáctica, que opera y actúa gracias a los desarrollos de otras ciencias. La pedagogía es una disciplina autónoma

que poco a poco ha ido consolidando sus discursos y delimitando sus objetos de estudio y sus métodos de investigación.

Pedagogía/Didáctica. Procesos y principios generales reconocidos y utilizados en la práctica educativa, es decir, en la enseñanza y el aprendizaje. Los límites entre la pedagogía y la didáctica, generalmente, son difusos, pero lo importante es entender que la pedagogía abarca desde la filosofía general del enseñar y aprender en diferentes enfoques y perspectivas, hasta la enseñabilidad de los diferentes campos del conocimiento: el constructivismo, la pedagogía crítica, etc. La didáctica está centrada en las prácticas concretas en el desarrollo de las clases: pedagogía de proyectos, enseñanza problémica, etc.

Positivismo. El término positivismo proviene del latín *positum*, es decir, lo que está puesto, lo que está ahí. Por lo tanto, cuando se habla de positivismo en el campo de las ciencias se refiere a que todos los conocimientos científicos dependen principalmente de los hechos o datos que están puestos ahí, que yo puedo observar y experimentar. Así, la verdad de la ciencia depende, exclusivamente, de que las teorías se puedan contrastar o verificar con respecto a los hechos o a la experiencia.

Praxis. Para los griegos, y especialmente para Aristóteles, la praxis tenía el mismo sentido que la práctica, a diferencia de la teoría. Sin embargo, a partir de las corrientes del marxismo, y particularmente de la Escuela de Frankfurt, el concepto adquirió otra connotación mucho más teórica; es decir, sin alcanzar el grado de una teoría como en el caso de las teorías de la ciencia, la praxis ha llegado a significar una "reflexión sobre la práctica".

Referencias

Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones La Piqueta.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Sobre los autores

Alejandra Dalila Rico Molano

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Magíster en Docencia. Especialista en Gerencia Social de la Educación. Filósofa. El tema central de su investigación es la formación docente y las narrativas. Actualmente trabaja sobre las trayectorias de los docentes en formación, como magíster en educación a partir de las historias de vida. Su publicación más reciente es *Sistematización de experiencias: Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos* (2019).

ORCID https://orcid.org/0000-0003-2828-639X
Correo electrónico: dalilarico@gmail.com

Carmenza Sánchez Rodríguez

Magíster en Educación. Docente del Departamento de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Investigadora en los proyectos: "Concepciones y prácticas de evaluación en la modalidad a distancia en dos programas de maestría" (2018) y "Configuración de las nociones de formación, didáctica, pedagogía y práctica pedagógica: sistematización de la experiencia de la Especialización en Pedagogía 2010-2015" (2016).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0347-2172
Correo electrónico: casaro94@gmail.com

José Duván Marín Gallego

Doctor en Educación de la Newport University, Los Ángeles, California. Estudios posdoctorales en Ciencia y Narrativa, Universidad de Córdoba, Argentina, y Universidad Santo Tomás, Bogotá. Magíster en Evaluación de la Educación de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Docencia Universitaria de la misma universidad. Especialista en Derecho Probatorio de la Universidad La Gran Colombia. Abogado de la misma universidad. Licenciado en Filosofía de la Universidad San Buenaventura, Bogotá. Docente en la Especialización en Evaluación de la Educación de la Universidad Santo Tomás. Director y docente de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Coautor del programa del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Actualmente es docente-investigador y director de la Línea de Currículo y Evaluación de este mismo doctorado. Su investigación se centra en los problemas epistemológicos de la pedagogía y el currículo, disciplina en la que ha ejercido también la docencia en las maestrías de educación y en el doctorado. Está categorizado en Colciencias como Investigador Asociado I, y es miembro del grupo Investigación Educativa, categoría A.

orcid: https://orcid.org/0000-0002-2648-1776
Correo electrónico: joseduvanmarin@ustadistancia.edu.co

Luis Alfonso Ramírez Peña

Investigador emérito por Colciencias. Doctor en Educación. Doctor en Literatura. Candidato a doctor en Filosofía. Actualmente forma parte del grupo de investigación Ciencia, Pedagogía y Espiritualidad. Desarrolla un proyecto de investigación denominado *Giro pedagógico*.

orcid: https://orcid.org/0000-0003-4237-9648
Correo electrónico: luisramirezp@santotomas.edu.co

María Mercedes Civarolo

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de grado y posgrado e investigadora con dedicación exclusiva de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina.

Correo electrónico: mmciva@hotmail.com

Sofía Picco

Profesora. Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias Sociales. Doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Profesora adjunta ordinaria de Diseño y Planeamiento del Curriculum, y profesora adjunta interina de Didáctica (Departamento de Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP). Investigadora integrante del proyecto de investigación "Creatividad y racionalidad en el conocimiento, la valoración, el arte y la educación. Antecedentes y perspectivas recientes", dirigido por la doctora Cristina Di Gregori (FaHCE, UNLP).

Correo electrónico: sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Ginna Constanza Méndez Cucaita

Docente-investigadora de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Adelanta sus estudios de doctorado con la Universidad de Manizales, en el Programa de Estudios Sociales, Niñez y Juventud. Magíster en Educación. Especialista en Pedagogía. Licenciada en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Tiene amplia trayectoria en educación básica, media y formación docente a nivel posgradual. Su trabajo investigativo se ha enfocado en la reflexión acerca de la configuración ético-política

de maestros y maestras en Colombia, prácticas pedagógicas y didácticas, y sobre temas relacionados con las pedagogías críticas, interculturalidad y decolonialidad en el marco de la educación y la pedagogía.

orcid: https://orcid.org/0000-0001-7976-3980
Correo electrónico: ginnaconstanzamendez@gmail.com

Índice temático

A

aprendizaje 11, 13, 15, 23, 28-34, 45-49, 67-78, 82-96, 107, 111, 115-116, 131,139
análisis 9, 10, 11, 15, 24, 31, 33, 34, 39, 57, 58, 71, 110
  directo 51, 52
  formalizante 52
  histórico-crítico 50, 52, 54
  psicogenético 52

C

campo de estudio 10, 14, 81, 103, 127, 130-132, 135
concepción epistemológica 39, 40
conocimiento 9-16, 19, 25, 32-35, 41-59, 63-78, 81-83, 87, 95, 104-106, 128, 135-139
  científico 25, 43, 44, 48, 49, 54, 55-57, 70, 111, 137, 138
cibercultura 65, 75
ciencias 9, 21-23, 27, 28, 39-60, 67, 68, 72, 74, 83, 104, 118, 131, 139, 140
  de la cultura 40
  de la educación 12, 21, 22, 97, 104, 111, 131, 132, 139
  y la pedagogía 46, 47, 58
  de la naturaleza 46, 52
  del espíritu 23, 40
  del lenguaje 73
  naturales 28, 39, 47, 49, 60, 63, 68, 73, 74, 105, 135
  sociales 21, 23, 28, 39, 40, 47, 52, 63, 65, 67-69, 71, 75, 76, 79, 104, 113, 135, 136
  didáctica de las 10, 68, 79
    y humanas 23, 39, 40, 47, 52, 136
cognición 83
currículo 14, 15, 21, 23, 25, 31, 35, 35, 46, 48, 58, 131

D

didáctica 9-15, 18-35, 39-60, 63-79, 81-97, 101-121, 127-132, 135-139
  concepto de 9, 65
  de la literatura 78

del lenguaje 77, 78
dimensión normativa de la 101, 102, 117
epistemologías de la 11
epistemológica 66, 72, 79
general 10, 14, 28, 42, 82, 101
hermenéutica 66, 69, 76, 79
investigación en 10, 12, 32, 40, 44, 47, 50, 55, 57, 82
nueva agenda para la 10, 82, 84
disciplina 9, 14, 15, 20-24, 26, 28, 30, 40, 41, 46-50, 53-55, 58, 73, 97, 101-103, 106-121
científica 45, 73
escolar 45
pedagógica 45, 58
discurso 11, 20, 69, 71, 77, 78, 108, 113, 120, 132
teorías del 78
pedagógico 24, 31
dispositivo 94, 116, 128, 129, 139
diversidad 63, 71, 78, 82, 92, 95, 97, 103, 109
educar en la 85

E

ecodidáctica 15,16
ecoformación 13, 15
educación 9-12, 18-35, 39-43, 46, 47-50, 54, 58-60, 63-67, 72-77, 107-118, 127-132, 138
filosofía de la 20
psicología de la 46
e-learning 75
enfoque epistemológico 67, 136, 172
enseñabilidad 15, 45, 65, 139
enseñanza 9-16, 18-20, 23-34, 42-49, 63-78, 82-85, 92-97, 101-121, 130, 132, 135-139
buena 10, 82, 85, 92, 107, 137
buenas prácticas de 10, 101, 119, 121
de la literatura 78
prácticas de 94
planeación de la 25
problémica 74, 139
epistemología 10-14, 40, 40, 48-52, 55-59, 63-73, 136-138
clásica 52
de la práctica 14
escritura 63, 64, 87, 90
escuela 13, 18, 19, 23, 27, 31-35, 40, 46, 50, 59, 75, 83, 88, 90-97, 108, 115-117, 128, 136
estatuto epistemológico 47, 128, 130, 137
estudios del lenguaje 65, 68
evaluación 14, 21, 23, 24, 26, 31-33, 58, 59, 67, 76, 79, 109, 110, 115

F

filosofía 20, 21, 23, 25, 31, 48, 49, 58, 64, 69, 76, 78, 101, 139
del lenguaje 78
formación 11, 13, 17, 18, 21-24, 28, 30, 31-35, 41-43, 63-68, 74, 87, 109, 114, 132, 135-137
docente 83, 110

G

génesis del conocimiento 137,
giro epistemológico 10

giro pedagógico 63, 64
globalización 63, 64, 129
gnoseología 49, 137

H
hermenéutica 10, 40, 50, 63, 65-67, 69, 70, 71, 76, 78, 79, 136, 138
  de la didáctica 69

I
inmigrantes digitales 86
inteligencia 56, 83, 87, 94-96
investigación 9-15, 17-21, 30-35, 39-60, 63, 64, 66, 69, 71, 82, 87, 89, 102, 105, 112, 121, 136-139
  científica 49
  cualitativa 40
  didáctica 9, 10, 18, 32, 33, 51, 52, 55
  en didáctica 10, 12, 32, 40, 44, 47, 50, 55, 57, 82
  en educación 18, 20, 30, 31, 39
  pedagógica 18, 20, 21, 30, 31, 34
  procesos de 12, 15, 40, 48

L
lectura 77, 79, 86, 90, 121

M
método 11, 12, 13, 23, 51-57, 69, 75, 131, 132
  histórico-crítico 52, 53, 54
  psicogenético 52, 55, 56, 57
metodología 11, 40, 44, 48, 49, 59, 136
  en investigación didáctica 51
  psicogenética 40, 57
memoria 12, 87-89, 92
  de trabajo 88, 89
  episódica 89
modelo pedagógico 66, 67, 92
modernidad 63-65, 116

N
nativos digitales 84
neurociencias 82, 84, 92, 96, 97, 98
neurodidáctica 10, 81, 85, 96, 97
neuroeducación 97
neuropsicología 82, 85, 95, 97
  del aprendizaje 97
normatividad 111-113, 117, 119, 121, 136

O
ortografía 90

P
paradigma 40, 45, 50, 82, 87, 92, 129, 138
pedagogía 9, 15, 17-24, 30-35, 39-50, 54, 58-60, 64-68, 71-74, 83, 101, 104, 111, 127-131, 138
  científica 83
  por proyectos 74
positivismo 22, 23, 39, 52, 53, 55, 119, 139
  lógico 52, 53
  pedagógico 119
práctica pedagógica 18, 48, 113
prácticas discursivas 65
praxis 43, 53, 58, 139, 140
procesamiento de la información 91

psicogénesis 59, 138
psicología 20, 21, 23, 31, 34, 40, 46, 51, 55, 56, 64, 131

R
relato pedagógico 130

S
saber 13-15, 20, 22, 26-28, 32, 35, 43, 46, 49, 64, 70, 73, 83, 89, 104, 106, 109, 115, 129, 131, 137
  científico 27, 32, 64, 74
  didáctico 83, 131
  pedagógico 35, 64, 129
sistema educativo 28, 110, 115, 128
sociología 20-22, 31, 58, 59, 69, 76, 104, 109, 139

T
técnica 42, 46, 65, 86, 121, 132
tecnología 67, 84-88, 91, 93, 117
tecnologías de la información y la comunicación 83, 84, 87
teoría 13, 20, 29, 46, 48, 49, 51, 53, 76, 94, 103, 113, 130, 131, 136, 137, 139, 140
  del conocimiento 49, 51, 137
  de la evolución 86
  de la inteligencia distribuida 87
  del lenguaje 70
  didáctica 13, 113
teorías 10, 12, 20, 21, 24, 43, 47, 49, 52, 53, 58, 59, 70, 78, 83, 104, 105, 130, 131, 137
  acerca de la enseñanza 102, 103, 106, 135
  del aprendizaje 46, 64

Índice onomástico

A

Adorno, T. 71, 76, 79
Alba, A. de 117, 122
Alloway, T. 89, 98
Alloway, R. 89, 98
Althusser, L. 128, 133
Álvarez, J. 109, 122
Angulo, J. 107, 122
Archenti, N. 103
Ardoino, J. 121, 122
Aristóteles 43, 139

B

Barbosa, A. 109, 122
Barco, S. 106, 108, 113, 122, 124
Basabe, L. 16, 106, 115, 122, 124
Battro, A. 92, 98
Becker, M. 106, 122
Beuchot, M. 71, 79
Brousseau 24
Bolívar, A. 45, 46, 60, 109, 122
Bunge, M. 39, 49, 60

C

Calvo, G. 30, 32, 35, 36
Camargo, M. 36
Camilloni, A. 14, 16, 28, 31, 33, 36, 72, 79, 102, 106, 108, 109-111, 113, 120, 122, 124
Camps, A. 29, 36
Carr, N. 86, 90, 97
Carr, W. 131, 136
Carvajal, M. 14, 15, 16
Chevallard 24, 29
Chomsky, N. 70, 73
Civarolo, M. 81, 87, 94, 98
Cobo, C. 82, 98
Codes, M. 32, 36
Cols, E. 16, 36, 106, 115, 122, 124
Corea, C. 93, 98
Comenio, J. 12, 24, 42, 60, 83, 98, 102, 108, 130
Comte, A. 22
Contreras, J. 106, 112, 122

D

Davini, M. 106, 111, 113, 114, 115, 119, 121, 122, 124

Dewey, J. 12, 13, 22, 75, 80, 118, 119, 123
Della Porta, D. 71, 80
Díaz, A. 13, 16
Dilthey, W. 23, 39, 40, 60
Dubet, F. 117, 123
Durkheim, E. 19, 20, 21, 22, 36, 138

E
Empédocles 42
Esteve, J. 66, 80

F
Feldman, D. 94, 105, 106, 111, 112, 115, 117, 119, 121, 123, 137
Fenstermacher, G. 106, 107, 111, 123, 137
Ferrater Mora, J. 43, 60
Feeney, S. 16, 36, 122, 124
Frigerio, G. 113, 116, 117, 123, 136
Foucault, M. 136, 140

G
García Márquez, G. 75
Gardner, H. 31, 88, 94, 95, 98, 99
Garrido, P. 106, 123
Fourez, G. 45, 60
Gimeno, J. 104, 111, 112, 123
Grimmett, P. 83, 98
González, A. 32, 36
Grundy, S. 32

H
Habermas, J. 74
Hargreaves, A. 84, 98
Herbart, J. 12
Hoyuelos, A. 94, 98
Hidalgo, C. 105, 123
Hume, D. 56

J
Jaeger, W. 41, 42, 60
Jiordan 26

K
Kemmis, S. 131, 133
Kornhaber, M. 98,
Köselitz, H. 87
Klimovsky, G. 105, 123
Kreimer, P. 104, 123
Kuhn, T. 47, 50, 53, 60, 138, 140

L
Lakatos, I. 53, 61
Litwin, E. 13, 16, 29, 36, 107, 124, 130, 131, 133
Loveless, A. 65, 80
Lucio, R. 18, 19, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 136

M
MacKinnon, A. 83, 98
Malaguzzi, L. 85, 94, 98
Mapstone, M. 86
Marín, J. 39, 44, 46, 61, 72, 80
Marradi, A. 103
Martínez, A. 37, 133
Martínez, J. 108, 124
Mattos, L. 42, 61
McLuhan, M. 88, 98
Méndez, G. 127
Menin, O. 119, 124

Morin, E. 13
Murillo, F. 31

N
Nietzsche, F. 86, 87
Noguera, C. 32

P
Parménides 42
Perkins, D. 78, 87, 99
Piaget, J. 31, 40, 41, 50, 51-61, 74, 78, 137
Picasso, P. 94
Picco, S. 101, 102, 108, 124
Pineda, C. 36
Platón 49, 137, 138
Poggi, M. 123
Popper, K. 47, 53, 56, 59, 61
Pozo, J. 82, 99
Prego, C. 104, 124
Prensky, M. 84, 99

R
Ramírez, L. 63
Ratke, W. 24
Ravecq, M. 108, 124
Rico, A. 16
Robinson, K. 94, 95, 99
Rodari, G. 90, 99
Rogers, C. 13
Rorty, R. 69-71, 80
Runge, A. 23, 25, 26, 36

S
Sánchez, C. 17
Schwab, J. 119, 121, 124
Schön, D. 119, 124
Silber, J. 111, 124
Souto, M. 106, 121, 124, 125
Stenhouse, L. 104, 119, 120, 125

T
Tenti, E. 31
Terigi, F. 115, 117, 125
Tezanos, A. 20, 20, 21, 22, 23, 24, 36
Tiramonti, G. 123

V
Vargas Llosa, M. 90
Vasco, C. 18, 37, 128, 133
Vasco, E. 37, 133
Vita, G. 116, 122

W
Wake, W. 98
Williamson, B. 65, 80
Wright, G. Von, 105, 125

Z
Zambrano, A. 20, 22-24, 26, 27, 31, 32, 73, 80
Zambrano, L. 129, 130
Zuluaga, O. 129, 133
Zubiría, J. de 92, 98

Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Se usó papel propalcote de 280 gramos para la carátula
y papel bond *beige* de 75 gramos para páginas internas.
Tipografía de la familia Sabon.
2020

Esta obra profundiza en el concepto de didáctica desde cuatro ejes, partiendo de la reflexión epistemológica: las tesis y desarrollos conceptuales de la didáctica; las prácticas de enseñanza, como foco de discusión de la didáctica; la investigación didáctica en la educación, y las nuevas perspectivas de la didáctica. El estudio de estos ejes es la apertura para el debate sobre las tendencias, los saberes, las prácticas y las investigaciones de la didáctica en escenarios educativos, desde la básica primaria y media hasta la educación superior.

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

1580 2020
AÑO 440